



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Viviane Chaves Tibães

**Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede do
Município do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2021

Viviane Chaves Tibães

Política de avaliação e projetos de correção de fluxo na rede do município do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

T552 Tibães, Viviane Chaves.
Política de avaliação e projetos de fluxo na rede do município do Rio de Janeiro / Viviane Chaves Tibães. – 2021.
147 f.

Orientadora: Maria Isabel Ramalho Ortigão.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Fracasso escolar – Teses. 2. Reprovação – Teses. 3. Atuação em políticas educacionais – Teses. I. Ortigão, Maria Isabel Ramalho. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social. III. Título.

bs CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Viviane Chaves Tibães

Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede do Município do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 04 de agosto de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Ramalho Ortigão (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia de Oliveira Fernandes
Programa de Pós-Graduação em Educação - UNIRIO

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a cada aluno que passou por minha trajetória profissional. Cada um deles contribuiu, ainda que inconscientemente, para minha constituição enquanto professora e, mais tarde, me impulsionou na busca pela qualificação para atuar no campo da gestão de maneira responsável e comprometida. Dedico também àqueles alunos que ainda passarão, pois estes são os que me motivam a adentrar no mundo da pesquisa, no intuito de que, ao compreender melhor as questões da educação, eu possa retribuir em forma de contribuições em suas constituições profissionais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Isabel Ramalho Ortigão, pelo voto de confiança desde o processo seletivo. Por ela acreditar no meu potencial e investir nas minhas ideias. Pela paciência e agilidade inigualáveis nas devolutivas dadas durante o percurso de construção do texto final. Ser sua orientanda e componente do grupo de pesquisa me abriu várias portas e me trazem um enorme prazer.

Também tenho muita gratidão pelos professores que aceitaram participar da pesquisa. Mesmo diante de um cenário pandêmico, onde as aulas estavam acontecendo de forma remota, onde as demandas de trabalho docente triplicaram e se reinventaram, esses profissionais acreditaram na seriedade do processo e investiram tempo nessa colaboração, pensando numa contribuição para o coletivo da categoria. Tenho consciência de que este foi um ato hercúleo diante das situações que todos estamos expostos.

Agradeço aos professores Prof.^a Dra. Claudia de Oliveira Fernandes e Prof.^a Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella, Prof.^a Dra. Talita Vidal Pereira e Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira que aceitaram compor minha banca examinadora, realizando uma leitura atenta e cuidadosa e pelas contribuições que me auxiliaram no aperfeiçoamento da escrita. Sou grata ainda a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a finalização desta pesquisa. Gratidão!

Aos docentes do ProPEd pelas aulas que acrescentaram tanto e que me impulsionam a prosseguir na trajetória acadêmica.

Agradeço ainda aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática, Antonia Alves, Carlos Augusto Aguilar Júnior, Maria José dos Santos, Guilherme Stribel, Renata Oliveira, Graciane Volotão, Geraldo Moreira, Renan Medeiros e Paulo Silva pelas trocas e debates enriquecedores não somente enquanto podíamos nos encontrar e tomar um café, mas principalmente nos momentos mais desafiadores dos encontros remotos por conta da pandemia causada pela COVID-19.

Agradeço em especial ao meu marido Fabio Tibães, que chegou à minha vida no momento certo e que, a cada dia, fomenta em mim o desejo de me tornar uma pessoa cada vez melhor, que respeita minhas escolhas e que está sempre disponível para enfrentarmos, juntos, os desafios que a vida nos impõe.

Não poderia deixar de agradecer à família, ao meu filho Eduardo, que compreende e lida muito bem com minhas ausências durante o tempo que dedico aos estudos e atividades

laborativas, e aos meus pais, que me educaram na crença de que estudar seria o maior ato de transgressão que eu poderia realizar em resposta às desigualdades sociais e econômicas pelas quais passamos. Obrigada por me ensinarem a acreditar na educação pública!

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, local de onde nunca saí, onde transito assumindo alguns papéis, partindo de aluna até as funções de gestão. Rede que, para além de local de trabalho, também é local de formação, de interação e de crescimento. Sou grata por tudo que me foi proporcionado até hoje, sou grata pela autorização para a pesquisa. Sou grata também às minhas gerentes, chefes imediatas, pela compreensão e pela benevolência de muitas vezes flexibilizar meus horários e demandas de trabalho, por me permitirem entregar relatórios nos finais de semana e por respeitarem tanto a profissional que tenho buscado ser.

. Por fim e, na crença de ser o mais importante, agradeço a Deus pela força que descobri estar presente em mim. Realizei todo o curso do mestrado e escrita da dissertação em concomitância com minhas atividades profissionais, familiares e de enfrentamento de 4 casos de Covid dentre os entes mais próximos. Não foi fácil a dedicação à pesquisa diante de uma pandemia que, muitas vezes exigiu a responsabilidade de dar conta de 60 horas semanais em atividade de gestão. Mas, conseguimos. Sobrevivemos.

Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim devo por bem apagar as minhas,
no sentido de me tornar disponível para o outro.

Mia Couto

RESUMO

TIBÃES, Viviane Chaves. *Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede do Município do Rio de Janeiro*. 2021. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com os professores atuantes em turmas de correção de fluxo do Ensino Fundamental II, em duas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do município do Rio de Janeiro. Seus objetivos principais são identificar e analisar a interface entre as políticas de avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro – SME-RJ e os projetos de correção de fluxo como medida dessas políticas. Ainda como foco, pretendeu-se analisar as interpretações ativas que ocorrem nas instituições escolares que oferecem esses projetos, destacando como os profissionais em atuação traduzem e relacionam os textos políticos com a prática. Buscou-se responder às seguintes questões: (a) Quais os objetivos e as justificativas para o desenvolvimento dos projetos de correção de fluxo na Rede? De quais demandas eles surgem? (b) Que relações são estabelecidas entre os projetos de correção de fluxo e as práticas e políticas de avaliação da SME-RJ, na 4ª e 5ª CRE(s)? (c) Como e em que medida essas práticas e políticas ratificam a cultura da reprovação nessas CRE(s)? Quanto à escolha metodológica adota-se a abordagem macro - micro da pesquisa. Foram realizados dois movimentos distintos. O primeiro foi contemplado a partir de levantamento documental. Esse levantamento deu origem a um mapeamento dos projetos de correção de fluxo e foi organizado em três eixos, por categorias. Os resultados iniciais apontam que essas categorias utilizadas constituem os aspectos balizadores dos projetos. O segundo movimento da pesquisa se deu a partir da aplicação de questionários semiestruturados aos professores regentes (generalistas) dos projetos de correção de fluxo referentes ao Ensino Fundamental II, seguindo a abordagem teórica - metodológica trazida por Babbie (2005). A análise dos resultados foi realizada a partir da teorização de Ball, Maguire e Braun (2016). Os resultados desta etapa apontam que há uma interface entre as políticas de avaliação e de correção de fluxo ao se considerar a naturalização da reprovação, onde a centralização dos processos avaliativos define as demais políticas educacionais, como as políticas curriculares e as próprias políticas voltadas para o fluxo escolar. É possível afirmar que objetivos aos quais os projetos têm se prestado, tem sido alcançados como, acelerar a finalização da etapa de ensino e a servir como estratégia de desvio dos alunos que poderiam apresentar baixo desempenho nas avaliações em larga escala. Acrescentando-se o fato que os alunos permanecem sendo responsabilizados pelo próprio fracasso em suas trajetórias e que se faz presente a adoção de uma construção discursiva de “bom aluno” a partir de lógica hegemônica, desconsiderando a composição das turmas com características estabelecidas a partir de um histórico de repetências: a personificação do fracasso.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Políticas de Avaliação e de Correção de Fluxo. Reprovação. Distorção idade/ano de escolaridade. Atuação em Políticas Educacionais.

ABSTRACT

TIBÃES, Viviane Chaves. *Evaluation Policies and Flow Correction Projects in the Network of the Municipality of Rio de Janeiro*. 147f. Dissertation (Masters in Education) – Faculty of Education, State University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation presents the results of a research carried out with teachers working in flow correction classes of Elementary School II, in two Regional Education Coordinations (CRE) in the city of Rio de Janeiro. Its main objectives are to identify and analyze the interface between the evaluation policies of the Municipal Network of Rio de Janeiro – SME-RJ and the flow correction projects as a measure of these policies. Still as a focus, it was intended to analyze the active interpretations that occur in school institutions that offer these projects, highlighting how professionals in action translate and relate political texts with practice. We sought to answer the following questions: (a) What are the objectives and justifications for the development of flow correction projects in the Network? What demands do they arise from? (b) What relationships are established between the flow correction projects and the SME-RJ assessment practices and policies, in the 4th and 5th CRE(s)? (c) How and to what extent do these practices and policies ratify the culture of failure in these CRE(s)? As for the methodological choice, the macro-micro research approach is adopted. Two distinct movements were performed. The first was covered from a documentary survey. This survey gave rise to a mapping of flow correction projects and was organized into three axes, by categories. The initial results indicate that these categories used constitute the guiding aspects of the projects. The second movement of the research took place from the application of semi-structured questionnaires to the regent teachers (generalists) of the flow correction projects related to Elementary School II, following the theoretical-methodological approach brought by Babbie (2005). The analysis of the results was carried out from the theorization of Ball, Maguire e Braun (2016). The results of this step show that there is an interface between assessment and flow correction policies when considering the naturalization of failure, where the centralization of assessment processes defines other educational policies, such as curriculum policies and the policies aimed at the school flow. It is possible to state that the objectives to which the projects have served have been achieved, such as accelerating the completion of the teaching stage and serving as a strategy to divert students who could present poor performance in large-scale assessments. Adding to the fact that students continue to be held responsible for their own failure in their trajectories and that the adoption of a discursive construction of a "good student" based on hegemonic logic is present, disregarding the composition of classes with characteristics established from a history of failure: the personification of failure

Keywords: School Failure. Flow Assessment and Correction Policies. Disapproval. Age/year of Schooling Distortion. Performance in Educational Policies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Divisão do município em Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)	27
Figura 2 –	Divisão do Complexo da Maré em Comunidades.....	33
Figura 3 –	Localização das Unidades Escolares envolvidas na pesquisa e localizadas na 5ª CRE	34
Figura 4 –	Organograma dos Projetos	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quadro de Referencial Conceitual	31
Quadro 2 –	Síntese dos Projetos de Correção de Fluxo administrados pelo Instituto Ayrton Senna	72
Quadro 3 –	Síntese dos Projetos de Correção de Fluxo administrados exclusivamente pela Secretaria Municipal de Educação	73
Quadro 4 –	Síntese dos Projetos de Correção de Fluxo administrados pela Fundação Roberto Marinho	74
Quadro 5 –	Características dos Projetos de Correção de Fluxo do Instituto Ayrton Senna	79
Quadro 6 –	Características dos Projetos de Correção de Fluxo da Fundação Roberto Marinho	81
Quadro 7 –	Características dos Projetos de Correção de Fluxo do Fundamental II sob gestão da Secretaria Municipal de Educação	84
Quadro 8 –	Recorrência de Instrumentos e aspectos avaliativos	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de Artigos, Dissertações e Teses localizados a partir do parâmetro “Correção de Fluxo Escolar”	22
Tabela 2 –	Áreas das publicações do Banco de Teses e Dissertações da Capes	23
Tabela 3 –	Temas das publicações do Banco de Teses e Dissertações da Capes atinentes ao parâmetro “Correção de Fluxo” na área da Educação e da Gestão	23
Tabela 4 –	Regiões do país para as quais se direcionam as pesquisas das publicações do Banco de Teses e Dissertações da Capes	24
Tabela 5 –	Tópicos sob os quais estão organizadas as publicações do Portal de Periódicos da Capes.....	25
Tabela 6 -	Unidades por tipos de atendimento	26
Tabela 7 –	Alunos alocados por segmento ofertado	27
Tabela 8 –	Taxa de rendimento escolar no Brasil de 2014 a 2018	44
Tabela 9 –	Taxa de distorção idade/ano de escolaridade por segmento no município do Rio de Janeiro	52
Tabela 10 –	Alunos atendidos nos Projetos de Realização de Alfabetização entre 2009 e 2016	76
Tabela 11 –	Alunos atendidos nos Projetos de Aceleração entre 2010 e 2016	76
Tabela 12 –	Evolução das Turmas na 4ª CRE	77
Tabela 13 –	Metas propostas e metas atingidas pelos Projetos do Fundamental II até 2016	83
Tabela 14 –	Percentual de conteúdos desenvolvidos pelos professores	91
Tabela 15 –	Disciplinas de maior facilidade ao lecionar	96
Tabela 16 –	Porcentagem de alunos que se aproxima do perfil de “Bom Aluno”	100
Tabela 17 –	Atendimento por gênero na 4ª CRE	102
Tabela 18 –	Prognóstico das trajetórias escolares dos alunos, segundo os professores participantes	103
Tabela 19 –	Motivos que podem explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, segundo os professores participantes	104
Tabela 20 –	Idades dos professores atuantes nos Projetos de Correção de Fluxo em 2019/2020	117

Tabela 21 –	Cor dos professores atuantes nos Projetos de Correção de Fluxo em 2019/2020	117
Tabela 22 –	Pós – graduação dos professores atuantes nos Projetos de Correção de Fluxo em 2019/2020	119
Tabela 23 –	Experiência docente dos professores atuantes nos Projetos de Correção de Fluxo em 2019/2020	120
Tabela 24 –	Tempo de permanência na mesma Unidade Escolar dos professores de Projetos de Correção de Fluxo em 2019/2020	121
Tabela 25 –	Experiência em regência de turmas de Projetos de Correção de Fluxo dos professores atuantes em 2019/2020	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CETEB	Centro de Tecnologia de Brasília
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DEM	Partido Democratas
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Sócioeconômicos
EDI	Espaço de Desenvolvidos Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FRM	Fundação Roberto Marinho
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-RIO	Índice de Desenvolvimento da Educação da Cidade do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NJM	Nenhum Jovem a Menos
NOA	Novas oportunidades de Aprendizagem
ONG	Organização Não Governamental
PAE	Professor de Acompanhamento Estratégico
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI	Plano Pedagógico Individualizado
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação
SIASI	Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação
SME-RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UPP	Unidade de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	17
1	APRESENTANDO A PESQUISA.....	21
1.1	Justificativa do tema estudado	22
1.2	Contexto Investigado	26
1.3	Percurso Metodológico	29
2	O DEBATE TEÓRICO SOBRE POLÍTICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	36
2.1	Política e Políticas Públicas	36
2.1.1	<u>Políticas Públicas Educacionais objetos da pesquisa</u>	40
2.2	Reprovação, Repetência e Fracasso Escolar	47
2.2.1	<u>Reprovação e Repetência</u>	47
2.2.2	<u>Fracasso Escolar e Evasão</u>	54
3	CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO	57
3.1	Contextualizando os Ciclos	58
3.2	Contextualizando as parcerias público-privadas	61
3.3	Contextualizando o Reforço Escolar e Correção de Fluxo	65
3.3.1	<u>O Reforço Escolar</u>	68
3.3.2	<u>A Correção de Fluxo</u>	71
4	MAPEAMENTO DA CORREÇÃO DE FLUXO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE POR CATEGORIAS	78
4.1	Características dos Projetos de Correção de Fluxo de Realização	78
4.2	Características dos Projetos de Correção de Fluxo de Aceleração	81
4.3	Características dos Projetos de Correção de Fluxo de gestão exclusiva da SEM-RJ de 2017 a 2020	84
5	A PESQUISA: ANALISANDO AS TRADUÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA.	90

5.1	Atuação Pedagógica nos Projetos	90
5.1.1	<u>Conteúdos previstos e currículo</u>	91
5.1.2	<u>Material didático</u>	92
5.1.3	<u>Impactos da metodologia dos projetos para os alunos e para os professores</u>	93
5.1.4	<u>Dificuldades e facilidades com as disciplinas lecionadas</u>	96
5.1.5	<u>Modificações propostas aos projetos, baseadas na atuação dos participantes</u>	97
5.2	Relações com o aluno	100
5.2.1	<u>Produções discursivas de “bom aluno”, sob as perspectivas dos professores generalistas dos projetos</u>	100
5.2.2.	<u>Trajetórias escolares</u>	102
5.2.3.	<u>Motivos que explicam as dificuldades de aprendizagem dos alunos</u>	104
5.2.4.	<u>Traduções para melhoria da aprendizagem dos alunos</u>	107
5.3.	E a Avaliação?	111
5.3.1.	<u>Espaços de discussão sobre avaliação: artefatos da política</u>	111
5.3.2.	<u>Instrumentos utilizados para avaliar os alunos e a possibilidade de insubordinação</u>	112
5.4.	Com quem estamos falando?	116
5.4.1	<u>Como se autodeclaram?</u>	116
5.4.2	<u>Formação acadêmica e Trajetória profissional</u>	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
	APÊNDICE A - Questionário utilizado na pesquisa	132
	APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	138
	ANEXO A - Aprovação do projeto de pesquisa do Mestrado pelo Comitê de Ética da UERJ via Plataforma Brasil	139

ANEXO B - Parecer técnico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	143
ANEXO C - Autorização para Pesquisa na 4ª CRE	145
ANEXO D - Autorização para Pesquisa na 5ª CRE	146

APRESENTAÇÃO

Essa dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com os professores atuantes em turmas de correção de fluxo do Ensino Fundamental II, em duas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) do município do Rio de Janeiro. Seus objetivos principais são identificar e analisar a interface entre as políticas de avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro – SME-RJ e os projetos de correção de fluxo como medida dessas políticas. Ainda como foco, pretende-se analisar as interpretações ativas que ocorrem nas instituições escolares que oferecem esses projetos, destacando como os profissionais em atuação traduzem e relacionam os textos políticos com a prática.

O interesse na escolha pelo Município do Rio de Janeiro e suas políticas públicas educacionais relaciona-se tanto a interesses profissionais – atuo profissionalmente nesta rede, como às leituras e estudos realizados no âmbito do Mestrado no ProPEd e do grupo de pesquisa Políticas de Avaliação, Desigualdades e Educação Matemática (www.padem.com.br).

Esta seção inicial tem como propósito apresentar do que trata a pesquisa dissertativa e também, de modo breve, trazer um pouco da minha trajetória profissional. Acreditamos que conhecer um pouco da minha trajetória na Rede Municipal do Rio de Janeiro levará o leitor a compreender a motivação para a pesquisa e as aproximações com o tema. Uma trajetória que iniciou em 2005, quando da atuação como professora regente em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e logo migrou para a atuação em classes de “progressão”, o que se tinha à época como estratégia de realfabeticação e correção de fluxo.

A experiência adquirida nesse período inicial de regência de turmas conduziu-me, a partir de 2014, a assumir cargos de gestão. Iniciando na gestão escolar do CIEP Graciliano Ramos, no bairro de Jardim América, passando para o nível central e, posteriormente, para âmbito regional. No nível central, atuei como Professora de Acompanhamento Estratégico (PAE), função criada pela Equipe da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire¹. Dentre as várias ações, as atribuições do cargo estavam relacionadas com o acompanhamento de unidades escolares pertencentes à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE) que apresentavam baixo rendimento em avaliações externas ou o não alcance das metas

¹ A Gerência de Formação Continuada do Professor Regente da Secretaria Municipal de Educação é responsável pela Escola de Formação Paulo Freire. Instituição localizada no centro do Rio de Janeiro, onde são ministrados cursos de formação para professores ingressantes na rede e de formação continuada para professores regentes, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e membros das coordenadorias e demais gerências.

estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Posso afirmar que essa experiência desencadeou meu interesse pela área da gestão, das políticas de avaliação e financiamento da Educação.

Quanto à gestão regional, o desafio vem sendo atuar na 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE), desde o ano de 2017, em funções de Gestão Administrativa e Pedagógica. Dentre as tantas responsabilidades assumidas, destaco o acompanhamento e desenvolvimento regional dos Projetos de Correção de Fluxo, hoje denominados Carioca I e Carioca II. No capítulo 3 esses Projetos serão descritos e contextualizados, na medida em que são objetos da pesquisa ora apresentada.

Ao logo do curso de mestrado e, especificamente, desta dissertação, buscamos compreender esses Projetos em seus percursos histórico-políticos. Por isso, partimos da noção das já citadas classes de “progressão”, estratégia mais aproximada do que se considera uma gênese da correção de fluxo quando da instalação dos ciclos de aprendizagem. Buscamos elementos plausíveis para sustentar o argumento de que as ações pedagógicas promovidas na rede são pautadas na centralidade da avaliação. Mais ainda, que as políticas de avaliação reforçam a cultura da reprovação de estudantes, logo a necessidade dos projetos para corrigir as distorções idade/ano de escolaridade.

Reportando-nos à pesquisa, especificamente tomou-se 4ª e a 5ª CREs como recorte local. Devido ao cenário de pandemia enfrentado no ano de 2020, o que nos impediu de conduzir observações e entrevistas presenciais com os sujeitos da pesquisa, decidimos fazer uso de questionário semiestruturado, realizado a partir do envio de formulário Google Forms. O questionário, contendo questões de respostas fechadas e abertas, pautou-se em um quadro de referência conceitual (BABBIE, 2005; ORTIGÃO & PEREIRA, 2016; PEREIRA, 2019; ALVES, 2020; OLIVEIRA, 2021), construído com base na revisão da literatura. O questionário foi direcionado aos professores generalistas de turmas de projetos de correção de fluxo referente aos blocos de 6º e 7º anos, Carioca I, 8º e 9º anos, Carioca II. Todo o percurso metodológico e desenvolvimento da pesquisa serão abordados e explicados em seção própria, mais à frente.

Durante a elaboração do quadro de referência conceitual que subsidiou a pesquisa, deparamos com o conceito de política. Não me imaginava falando de política ou pensando em política! Política era dos políticos! Ledo engano! Hoje, após essa trajetória, articulada à reflexão sobre a minha atuação profissional, dou-me conta do quanto a minha atuação e meus estudos são sobre política. Então, afirmo que esta Dissertação trata de política.

Ainda, considero importante esclarecer que essa dissertação faz uso do Ciclo de Políticas, trazido por Stephen Ball e Richard Bowe. Essa abordagem apresenta questões norteadoras para a análise da trajetória de políticas ou programas educacionais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política. O argumento para adoção desse embasamento é o de que essa abordagem, segundo Mainardes (2006, p2) se constitui num referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua atuação no contexto da prática, bem como os seus resultados e efeitos. Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indicam a necessidade de articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos, além desta apresentação. O primeiro capítulo apresenta a Pesquisa, seus objetivos e questões, o percurso metodológico, o desenvolvimento e o contexto em que a pesquisa foi realizada.

O segundo capítulo traz uma revisão na literatura que tem por objetivo resgatar conceitos importantes para desenvolvimento do tema e que vão embasar teoricamente a dissertação. Iniciando pelo próprio conceito de política e percorrendo as políticas de avaliação e correção de fluxo. Serão discutidos outros conceitos importantes para o aporte teórico, como reprovação/repetência, assim como seus fatores associados, fracasso escolar e evasão. Dando certo destaque aos que estão relacionados com os objetivos, considerando significativa relevância.

O terceiro capítulo traz o levantamento histórico documental da pesquisa. Nele se encontra o levantamento e a contextualização das políticas públicas educacionais no âmbito municipal do Rio de Janeiro, a influência das políticas de avaliações externas, o percurso e modificações ao longo dos anos e as parcerias público-privadas. Assim como as frentes de trabalho, metas a serem alcançadas propostas pela SME, considerando o modelo gerencialista de administração adotado, no qual a centralidade nos processos avaliativos, a busca pela

qualidade na educação, pela eficácia das escolas e a preocupação com a *accountability*² tomam conta das políticas educacionais.

O quarto capítulo apresenta um mapeamento dos projetos de correção de fluxo a partir de categorias comuns. Essas categorias foram elencadas considerando suas recorrências e reincidências durante a análise documental. Por uma questão metodológica, a análise incidiu sobre três eixos distintos de existência dos projetos: os projetos elaborados em caráter de realfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em parceria com o Instituto Ayrton Senna, os elaborados em caráter acelerativo para os alunos dos anos finais em parceria com a Fundação Roberto Marinho e os projetos desenvolvidos sob a administração exclusiva da gestão de nível central da Secretaria Municipal de Educação, organizados posteriormente às ocorrências das parcerias público-privadas.

O quinto capítulo apresenta a análise da pesquisa a partir da apresentação dos dados levantados e dos pontos de vista dos professores atuantes em regência de turmas de projetos trazendo a interpretação ativa desses profissionais quanto à interface entre as políticas públicas consideradas foco da pesquisa, avaliação e correção de fluxo, levando em conta aspectos e categorias importantes para o cotidiano, e ainda como é feita a relação dos textos políticos com a prática.

Por fim, as considerações finais, em que retomamos as questões de pesquisa para discutir as conclusões que chegamos.

² Segundo Almerindo Afonso Janela, ao utilizar o termo *accountability* deve-se adjetivá-la, pois ela não é sempre má e faz parte dos processos democráticos. Nessa dissertação, o termo será empregado no sentido de prestação de contas à sociedade referente a políticas públicas desenvolvidas, produzindo outros processos que envolvem meritocracia, desprofissionalização e responsabilização.

1 APRESENTANDO A PESQUISA

Este capítulo destina-se a apresentar a abordagem metodológica da pesquisa: os objetivos e questões de pesquisa, a justificativa do estudo, o contexto investigado e o percurso escolhido na investigação.

Como afirmado anteriormente, a pesquisa visou analisar a interface entre as políticas de avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro– SME-RJ e os projetos de correção de fluxo como medida dessas políticas. Como foco, pretendeu analisar as interpretações ativas que ocorrem nas instituições escolares que oferecem esses projetos, destacando como os profissionais em atuação traduzem e relacionam os textos políticos com a prática.

Ball, Maguire e Braun (2016) apresentam uma distinção entre interpretação e tradução. Segundo eles, a primeira é institucionalizada, uma busca por explicações, esclarecimento para uma construção de interesses da instituição, a ação de tentar compreender as intenções do texto. Já a segunda é o *entrelugar* entre a política e a prática, o ato de colocar as políticas em ação de forma prática e concreta, por meio de reuniões, formações, materiais explicativos ou normativos, que atribuem sentido às políticas, dizem respeito às “execuções”.

Os seguintes objetivos específicos foram formulados no intuito de atingir o alcance do que se estabeleceu como objetivo geral:

- Refletir sobre a operação das políticas avaliativas desta Rede de Ensino;
- Mapear e analisar a trajetória dos projetos de correção de fluxo da Rede Municipal do Rio de Janeiro de 2009 até os dias atuais;
- Destacar os interesses, influências e necessidades que levam a SME-RJ a adotar tais formatos, assim como os deslocamentos de significados e negociações de ações;
- Analisar se os projetos de correção de fluxo, enquanto resultados das medidas avaliativas, diminuí os impactos da distorção série-idade.

Ao formular o objetivo geral, partimos da hipótese de que as Políticas de Avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro naturalizam a reprovação dos estudantes, e têm nos projetos de correção de fluxo uma estratégia para desviar distorções causadas por tais políticas, considerando a relevância das avaliações externas instituídas e aplicadas aos alunos da Rede. O estudo buscou compreender o fenômeno reprovação e como os profissionais de

educação lidam com a reprovação em suas atuações e com turmas compostas por alunos em situação de repetência.

Especificamente, a pesquisa se propôs a responder as seguintes questões de investigação:

- Quais os objetivos e as justificativas para o desenvolvimento dos projetos de correção de fluxo na Rede? De quais demandas eles surgem?
- Que relações são estabelecidas entre os projetos de correção de fluxo e as práticas e políticas de avaliação da SME-RJ, na 4ª e 5ª CRE(s)?
- Como e em que medida essas práticas e políticas ratificam a cultura da reprovação nessas CRE(s)?

Após explicitar os objetivos e as questões de pesquisa, na continuidade apresentamos a justificativa do estudo.

1.1 Justificativa do tema estudado

Para justificar a relevância do tema pesquisado, realizamos uma busca em três plataformas de publicação de textos e pesquisas pedagógicas: Scielo, Banco de Teses e Dissertações da Capes e Portal de Periódicos da Capes. A ideia foi a de conhecer, mesmo que brevemente, o que e como já foi pesquisado sobre a temática de interesse. O parâmetro utilizado para a busca foi a expressão “correção de fluxo escolar”. O intervalo de tempo adotado ficou sendo entre os anos de 2005-2019. A tabela a seguir apresenta o quantitativo de textos encontrados na pesquisa.

Tabela 1: Número de Artigos, Dissertações e Teses localizados a partir do parâmetro “Correção de Fluxo Escolar”

Sítio da pesquisa	Artigos	Dissertações	Teses
Scielo	5	-	-
Banco de Teses e Dissertações da Capes	-	19	2
Portal de Periódicos da Capes	13	-	-
Total	18	19	2

Fonte: Scielo e Capes. Elaboração própria.

Na plataforma Scielo, foram encontrados cinco artigos relacionados ao tema, todos situados na área da Educação: um artigo sobre correção de fluxo no ensino médio, um sobre a organização curricular da disciplina de educação física para um projeto de correção de fluxo,

um artigo propositivo de dissertação como alternativa de sucesso escolar, um sobre o desempenho escolar nesses projetos e o último realizando um balanço sobre o programa Acelera Brasil, entre 1997 e 2000.

Já a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, evidenciou a presença de 21 publicações relacionadas com o tema, sendo, 10 dissertações de mestrado acadêmico, nove dissertações de mestrado profissional e duas teses de doutorado. A tabela 2, a seguir, apresenta o quantitativo de trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, de acordo com a área específica. Na sequência, a tabela 3 apresenta as temáticas priorizadas nos estudos.

Tabela 2: Quantitativos de trabalhos acadêmicos, por tipo de curso e área de conhecimento das publicações do Banco de Teses e Dissertações da Capes

	Educação	Letras	Psicologia	Educação Física	Gestão Pública e Avaliação	Prof-Artes
Mestrado Acadêmico	7	1	1	1	0	0
Mestrado Profissional	0	0	0	0	8	1
Doutorado	2	0	0	0	0	0
Subtotal	9	1	1	1	8	1
Total	21					

Fonte: Capes. Elaboração própria.

Tabela 3: Temas das publicações do Banco de Teses e Dissertações da Capes atinentes ao parâmetro “Correção de Fluxo” na área da **Educação** e da **Gestão**

	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Doutorado
Formação de professores	1	1	0
Avaliação da Aprendizagem	1	0	0
Política Pública	1	0	1
Terceiro Setor	2	0	0
Cultura Escolar	1	0	0
Implementação de Projetos	1	5	0
Metodologias	0	2	1
Total	17		

Fonte: Capes. Elaboração própria.

De modo geral, a tabela 3, acima, nos informa que há poucos estudos envolvendo correção de fluxo e que a maioria deles foca a análise de implementação de projeto, em programas de Mestrado Profissional. Esmiuçando um pouco mais as temáticas, a leitura dos trabalhos evidencia que as duas dissertações atinentes à formação de professores tratam, especificamente, de abordagens práticas e prescritivas da formação em projetos específicos.

O tema Avaliação das Aprendizagens é foco de uma dissertação em mestrado acadêmico. O estudo realiza uma análise epistemológica, abordando os instrumentos avaliativos dos programas de otimização de fluxo escolar do Estado do Piauí. Duas pesquisas, uma em nível de mestrado e outra em doutorado, investigaram a correção de fluxo como política pública. Ambas analisaram a implementação de uma política a partir do referencial teórico do Ciclo de Políticas, para refletirem sobre as delimitações das propostas analisadas.

Relações entre o Terceiro Setor e a Correção de Fluxo Escolar foram foco de dois estudos, sendo que um deles abordou a questão dos reformadores privados na Educação Pública. O outro estudo aborda a relação dos jovens, matriculados em turmas de projetos de correção de fluxo, com a cultura escolar.

A análise da implementação de projetos é o tema com maior número de pesquisas em nível de mestrado. De modo geral, os seis textos trazem traços bastante evidentes da gestão e do gerenciamento da educação. Em todos eles, são apresentados resultados positivos e há uma valorização das experiências analisadas.

Por fim, as publicações que tratam das Metodologias adotadas nas turmas desses projetos, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, trazem experiências como as Telessalas e a introdução de aulas de teatro e artes em geral, classificando-as também como “experiências de sucesso”. A Dissertação defendida no Mestrado Profissional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, denominada “Uma experiência em ensino de teatro com uma turma de correção de fluxo numa escola pública da cidade de Natal” de Costa (2016), traz em si essas características. A tabela 4, abaixo, apresenta a distribuição geográfica dos programas onde os estudos foram conduzidos.

Tabela 4: Regiões do país para as quais se direcionam as pesquisas das publicações do Banco de Teses e Dissertações da Capes

Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul
Amazonas: 4 Acre: 1	Piauí: 1 Pernambuco: 2 R. G. do Norte: 1	Mato Grosso: 1 Goiás: 1 Distrito Federal: 1 Tocantins: 1	São Paulo: 1 Minas Gerais: 1	Paraná: 1 R. G. do Sul: 1

Fonte: Capes. Elaboração própria.

Com relação ao portal de periódicos da Capes, tópicos Educação, Repetência e Projeto de Aceleração da Aprendizagem, nas publicações analisadas tratam em geral de temas referentes aos projetos de correção de fluxo tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, considerando também as modalidades de ensino, como se deu a implementação desses projetos, interfaces com entre avaliações de aprendizagem e avaliações externas, balanços das

trajetórias históricas etc. É importante ressaltar que assuntos atinentes à Gestão Pública da Educação estão bastante presentes nesses textos. Também é importante salientar que a temática social e da classe trabalhadora se mostra bastante evidente nesses textos e naqueles que abordam questões de desempenho escolar. A temática do planejamento curricular apenas foi encontrada em uma única publicação e traz referência à disciplina da Educação Física nessas determinadas classes escolares. Esses dados são mostrados na tabela a seguir.

Tabela 5: Tópicos priorizados nas publicações do Portal de Periódicos da Capes, que discutem Correção de Fluxo

Tema	Quantidade
Educação	6
Repetência	4
Projeto de Aceleração da Aprendizagem	1
Desempenho Escolar	1
Planejamento Curricular	1

Fonte: Capes. Elaboração própria.

Diferentemente do que se evidenciou no Banco de Teses e Dissertações da Capes, as publicações encontradas no Portal de Periódicos não trazem em seus conteúdos somente experiências de sucesso. Muito pelo contrário, a maior parte dos artigos demonstra o lado avesso das políticas e das implementações, as perspectivas e os entraves da gestão pública em suas ações, a influencia sócio-econômica no que diz respeito ao desempenho escolar, alguns dos desastrosos resultados obtidos, como por exemplo, a juvenização da Educação de Jovens e Adultos, considerando que a correção de fluxo tem funcionado como mecanismo de escape, utilizado por gestores educacionais e escolares com o objetivo de evitar as sanções previstas nas políticas de responsabilização às escolas e aos professores que não alcançam as metas de desempenho estabelecidas.

Enfim, percebeu-se que, apesar da relevância do tema, correção de fluxo sob o referencial teórico do Ciclo de Políticas e sob o viés dos resultados das medidas de avaliação apresenta uma recorrência pouco significativa se comparada a outras temáticas da educação, até mesmo dentro dos aspectos da gestão e/ou da avaliação. De forma genérica, tratar-se de um tema ainda pouco investigado, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental do Município do Rio de Janeiro.

A próxima seção aborda o percurso metodológico adotado para a pesquisa, trazendo ainda uma contextualização da rede elencada, assim como os aportes teóricos de referência.

1.2 Contexto Investigado

Com o intuito de contextualizar onde a pesquisa foi desenvolvida, apresentamos aqui uma breve descrição da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, com destaque para a 4ª e a 5ª Coordenadorias. Esta rede é considerada uma das maiores da América Latina em relação ao quantitativo de estudantes matriculados e número de escolas. Conta atualmente com 1.542 unidades em funcionamento, segundo o site da SME-RJ – dados atualizados no mês de abril de 2020. Tais unidades atendem a diversos segmentos de ensino como pode ser mais bem observado na Tabela 6.

Tabela 6: Unidades escolares, por tipos de atendimento – SME-RJ

Unidades por tipos de atendimento	
Creche/EDI - unidades de Educação Infantil	525
Escolas/CIEP com atendimento exclusivo de Educação Infantil	10
Unidades exclusivas de Ensino Fundamental I	233
Unidades exclusivas de Ensino Fundamental II	221
Unidades com mais de uma modalidade / segmento	546
Educação Especial Exclusiva	4
EJA Exclusiva	3
Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental I)	2
Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental II)	5
Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Ensino Fundamental II)	28

Fonte: SME Rio de Janeiro (Acesso em junho de 2020)

É importante esclarecer que, ao verificar o quantitativo de unidades disposto na tabela acima, percebe-se que o cálculo resulta em 1577 e não 1542. Isso se dá pelo fato de as Escolas Olímpicas Cariocas que atendem tanto ao Ensino Fundamental I quanto ao Ensino Fundamental II e as Escolas de Aplicação Carioca do Ensino Fundamental II já foram contabilizadas em categorias anteriores, pois apresentam características que se adéquam a mais de uma categoria.

Ainda segundo dados publicados pela própria Secretaria, esse conjunto de unidades atende ao todo 641.564 estudantes matriculados, sendo 35,11% em horário integral e 64,89% em horário parcial. A tabela abaixo apresenta a alocação dos estudantes por segmento ofertado pela rede.

Tabela 7 – Alunos alocados por segmento ofertado

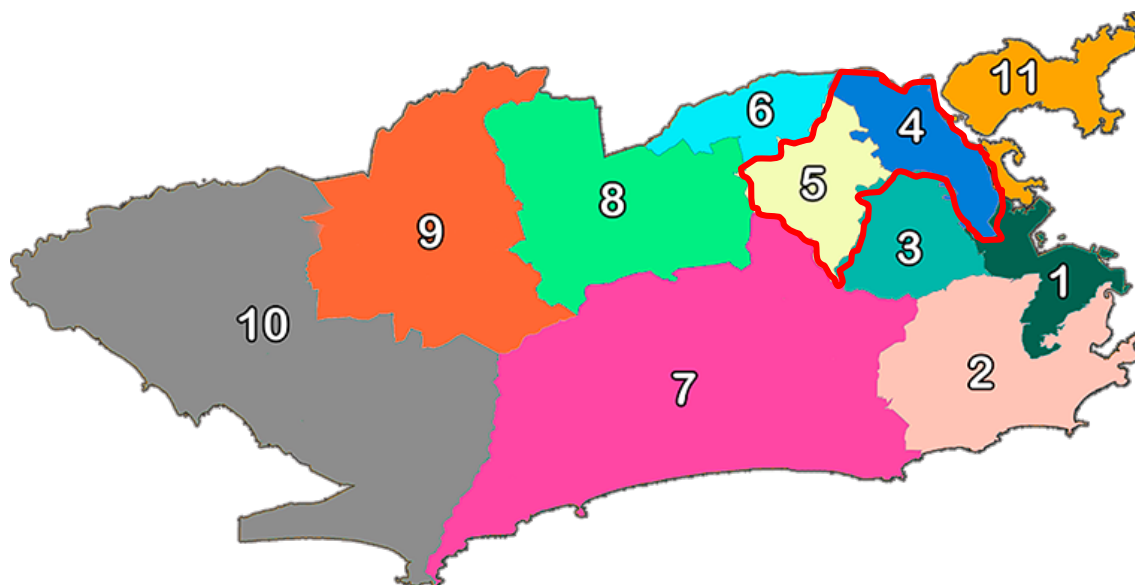
Quantitativo de alunos por segmento	
Educação Infantil: Creche e Pré-escola	152.716
Ensino Fundamental	430.272
Educação Especial: Classe Especial	4.120
Projetos de correção de fluxo	26.571
Educação de Jovens e Adultos	27.885
Total	641.564

Fonte: SME Rio de Janeiro (Acesso em junho de 2020)

É importante citar que esta ampla Rede Municipal de Ensino está subdividida em 11 Coordenadorias Regionais de Ensino (CRE), responsáveis por áreas de atuação e caracterizando uma estrutura descentralizada de ação tanto administrativa quanto pedagógica.

Com a finalidade de ilustrar a localização geográfica das duas Coordenadorias onde a pesquisa foi realizada, apresentamos a figura abaixo. Nela, evidenciam-se as posições das 11 Coordenadorias Regionais de Educação, com destaque para as duas (4ª e 5ª CREs).

Figura 1 – Divisão do Município do Rio de Janeiro em Coordenarias Regionais de Educação



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo>

A 4ª Coordenadoria Regional de Educação é composta atualmente por 166 unidades escolares que se situam entre o bairro de Manguinhos até o bairro de Jardim América. Sua sede fica localizada à Rua Professor Luiz Rondelli, Nº 150, em Olaria, tendo como responsável administrativa a Profª Fátima Barros.

A 5ª Coordenadoria Regional de Educação compõe-se por 130 unidades escolares que se situam entre os bairros de Irajá a Guadalupe. Sua sede localiza-se no bairro de Rocha Miranda, à Rua Guarama, nº 186, tendo como responsável a Profª Vera Lúcia Delgado de Oliveira.

Os Projetos de Correção de Fluxo da Rede Municipal, ao longo de sua existência, receberam nomes, apoios e formações diferentes. Assim como também já foram gerenciados e fomentados de diversas formas e receberam influências de parcerias com instituições privadas – temas que serão tratados no capítulo 3. Alguns recebem o caráter de reforço escolar e são direcionados para o público de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outros são claramente para retomada do fluxo escolar e se direcionam para os alunos do segundo segmento.

Atualmente ficam assim denominados: Carioca I – referente ao 6º e 7º anos de escolaridade, Carioca II – referente ao 8º e 9º anos de escolaridade. Em ambos os atendimentos o currículo é essencializado³, entrelaçando-se conteúdos de ambos os anos de escolaridade e produzindo-se um material próprio onde esses conteúdos se apresentam de forma interdisciplinar. As turmas são atendidas por “professores generalistas”. Ou seja, professores com licenciaturas em qualquer área do currículo do Ensino Fundamental, que têm a responsabilidade de trabalhar todas as disciplinas com este público, visto o caráter interdisciplinar adotado não só no material didático, mas também nas práticas pedagógicas aplicadas aos projetos.

A atuação em nível regional nesses projetos foca na avaliação e acompanhamento dos alunos indicados pelas unidades escolares (através de instrumentos enviados pela escola ou de realização de prova elaborada pela Gerência de Educação). Também faz parte das atribuições da Coordenadoria tanto validar a enturmação de alunos realizadas pelas unidades escolares quanto realizar o processo de enturmação dos alunos oriundos de outras regiões da cidade ou de outras redes de ensino. Tudo isso considerando o que é estabelecido pelas portarias anuais de matrículas. Esta portaria estabelece as regras para que o aluno seja alocado nos programas

³ Essencializado, dentro deste contexto, assume o sentido de priorização do que seja essencial. Conceito construído independente do caráter indecível da educação.

de correção de fluxo. Como exemplo disso, a portaria do ano de 2019 (ano no qual iniciei o intervalo de pesquisa), traz as várias orientações, dentre as quais:

- Ter idades a partir dos 12 anos;
- Ser indicado para Carioca I – Aprovados de 5º ano, com defasagem e completando ano civil até 31/12/2007;
- Ter sido reprovado de 6º ano, com defasagem e completando ano civil até 31/12/2007;
- Ser indicado para Carioca II – Aprovados de 7º ano, com defasagem e completando ano civil até 31/12/2006;
- Ter sido reprovado de 8º ano, com defasagem e completando ano civil até 31/12/2006.

1.3 Percurso Metodológico

Inicialmente, na proposta de pesquisa estava previsto a realização de entrevistas com os professores regentes e generalistas dos Projetos de Correção de Fluxo para o público dos anos finais do Ensino Fundamental, na 4ª coordenadoria. Entretanto, diante da necessidade de isolamento social em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, as entrevistas foram substituídas por questionário semiestruturado cujo link de acesso foi enviado por email e/ou aplicativo de mensagem para os professores. Já a realização da pesquisa em duas coordenadorias regionais foi uma exigência incluída no parecer expedido pelo setor de “Convênios e Pesquisas”, que autoriza a realização de pesquisas acadêmicas em setores e unidades vinculados a Secretaria Municipal de Educação. Concordou-se em cumprir a exigência, visto poder ser uma possibilidade de identificar interpretações diferenciadas das políticas de avaliação e de correção de fluxo quando da atuação em regionais diferentes.

Quanto à atualidade e ao intervalo de tempo delimitado para a pesquisa, foram utilizados os quadros com os quantitativos de turmas e alunos dos projetos Cariocas I e II específicos da 4ª e da 5ª CRE referente a 2017 a 2020, considerando que se trabalhou com o grupamento dos projetos de correção de fluxo para alunos do Fundamental II. Quanto à referência de ano letivo para entrevista com os professores, se considerou o ano de 2019 como

parâmetro de regência. Ou seja, os professores respondentes ao questionário tiveram que tomar como base suas turmas de regência em projetos do ano anterior para responder às questões, devido ao cenário de Pandemia e ensino remoto do ano de 2020.

O processo de pesquisa envolveu dois momentos distintos. O primeiro contemplou a recolha e análise de dados a partir de levantamento documental disponível na própria SME, nos setores da 4ª e da 5ª Coordenadorias Regionais de Educação, nos documentos normativos das políticas e nos materiais utilizados para a formação dos professores em atuação. Esse levantamento deu origem a um mapeamento dos projetos de correção de fluxo, realizado em três eixos, a partir de uma análise realizada com a utilização de categorias comuns. As categorias elencadas foram: Capacitação/Formação de professores, Gerenciamento/acompanhamento dos projetos, material pedagógico, avaliação dos alunos e perfil dos professores. Assim como os eixos analisados foram: os projetos elaborados em caráter de realfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em parceria com o Instituto Ayrton Senna, os elaborados em caráter acelerativo para os alunos dos anos finais em parceria com a Fundação Roberto Marinho e os projetos desenvolvidos para os alunos do Fundamental II, sob a administração exclusiva da gestão de nível central da Secretaria Municipal de Educação, organizados posteriormente às ocorrências das parcerias público-privadas.

O segundo refere-se à aplicação de questionários semiestruturados aos professores regentes (generalistas) dos projetos de correção de fluxo referentes ao Ensino Fundamental II. Ou seja, os chamados Cariocas I e II. Como aporte para a elaboração desse instrumento, recorreremos à abordagem trazida em Babbie (2005), Ortigão (2005) e Oliveira (2021), que indicam o norteamento a partir de um quadro de referência conceitual. A construção deste quadro demanda um investimento significativo em leituras e releituras, mas garante uma sistematização importante para a elaboração das perguntas propostas aos entrevistados permitindo entender a questão da pesquisa estudada e estruturar os instrumentos de coleta de dados partindo do que se considera mais relevante para a análise da pesquisa.

De acordo com Oliveira (2021), o quadro de referência apresenta conceitos e suas respectivas especificações com a finalidade de delimitar e explicar os conceitos que norteiam a pesquisa e a escrita desta dissertação, consistindo em uma importante etapa metodológica. Os instrumentos de pesquisa necessitam estar apoiados em um referencial teórico, “decorrente de um acurado exame da literatura específica” (ORTIGÃO, PEREIRA, 2016, p. 73). Logo, “estruturar um quadro referencial é importante para, em primeiro lugar, elaborar questões pertinentes que sejam coerentes, façam sentido dentro do escopo de pesquisa” (Idem).

Sendo assim, o quadro referencial apresentado é resultado de um investimento no estudo tanto da literatura quando em pesquisas acadêmicas que se dedicaram a discutir a avaliação e a correção de fluxo escolar. Nesta dissertação, a discussão conceitual e de fundamentação da investigação está apresentada no capítulo 2. A seguir, apresento o quadro.

Quadro 1 – Quadro de Referencial Conceitual

Conceito	Especificação do Conceito
Políticas de Avaliação	Presença da Cultura de Reprovação. Atribuição de conceito global aos alunos. Protagonista em relação às outras políticas educacionais.
Políticas de Correção de Fluxo	Política desenvolvida com o intuito de dar conta de um fenômeno muito recorrente e determinante na vida dos estudantes: a distorção idade-série. A distorção idade-série é a consequência mais impactante para o desenvolvimento do estudante no processo educativo, pois retrata a profundidade dos problemas sociais, além de decorrer de uma cultura de reprovação.
Reprovação/ Repetência	Reprovação escolar está ligada ao desempenho escolar do aluno, geralmente dentro de um ano letivo. Por outro lado, a repetência escolar está conectada com a idéia do aluno que cursa novamente a mesma série, em decorrência das inúmeras situações que o impedem ou prejudicam a sua permanência e/ou o seu fluxo na escola, estando dentre as situações a reprovação.
Fracasso Escolar	O fracasso da escola relaciona-se com o não cumprimento de seu papel social e educativo e traz maior tensão em sua demarcação, considerando o fato de ser decorrência de fatores tanto internos quanto externos à escola. Entretanto, algo que é claro e visível quanto ao fracasso escolar são os altos índices de reprovações. Processos avaliativos, mau desempenho e baixos resultados estão intimamente ligados ao conceito de fracasso escolar, considerando que atualmente esses conceitos são indicadores de qualidade e de cumprimento da função social dessas instituições.
Avaliação da Aprendizagem	Parâmetros estabelecidos e instrumentos utilizados pelos professores e validados pela escola utilizados para a identificação do desenvolvimento das aprendizagens. Consideração da consonância com os textos políticos.
Caracterização do Professor Participante	Gênero. Idade. Formação/ maior titulação. Experiência profissional. Experiência profissional em turmas de Correção de Fluxo. Relação com os alunos.

Fonte: Quadro elaborado pela mestranda, a partir da revisão da literatura.

Tal elaboração objetivou compreender: (a) como os envolvidos interpretam, como os atuentes traduzem e relacionam essas políticas com a prática, (b) as opiniões e percepções sobre as políticas públicas de avaliação e de correção de fluxo na SME-RJ, (c) as perspectivas e a relação entre alunos e docentes, (d) o conhecimento técnico apresentado por esses atores e (e) o perfil dos profissionais que atuam atualmente nos projetos de correção de fluxo. Em outras palavras, entender como os compromissos, valores e experiências existentes influenciam na atuação das políticas, observando se as condições materiais, estruturais das escolas e fatores relacionam entre os diversos atores exercem influência. O questionário contou com questões de resposta fechada e de resposta aberta, possibilitando aos respondentes emitir suas opiniões livremente sobre o que lhes era perguntado.

Após a construção do instrumento, implementamos um processo de validação que envolveu a sua aplicação a duas professoras que já trabalharam em anos anteriores como regentes de turmas de projetos de correção de fluxo, mas que atualmente, se dedicam ao acompanhamento em nível regional. É importante lembrar que, devido à pandemia de COVID-19, essa validação, assim como a aplicação do questionário, ocorreu por meio de recursos digitais.

Babbie (2005) destaca a importância da postura do pesquisador com relação a aspectos éticos que envolvem pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de algumas tecnologias envolvidas na construção e aplicação de entrevistas e/ou questionários. No caso da pesquisa apresentada, optamos pela aplicação dos questionários, por motivos relacionados ao isolamento social, como já mencionado. Mas, consideramos que ele permita fazer uma recolha de dados que nos atenda, diante da preservação dos aspectos éticos indicados. Enquanto ferramenta metodológica,

métodos de pesquisa survey facilitam a aberturas da ciência. Já que a pesquisa de survey envolve a coleta de quantificação de dados, os dados coletados se tornam fonte permanente de informações. Um corpo de dados de survey pode ser analisado pouco depois da coleta e confirmar uma determinada teoria de comportamento social. Se a própria teoria sofrer modificações mais tarde, é sempre possível retornar ao conjunto de dados e reanalisá-los sob a nova perspectiva teórica. Esta nova análise não poderia ser realizada tão facilmente no caso de métodos de pesquisa menos rigorosos e menos específicos . (BABBIE, 2005, p.86)

O recurso utilizado para estruturação do questionário foi o Google Forms. Como dito anteriormente, o envio do link de acesso foi por email e/ou por aplicativo de mensagem (Whats app) dos profissionais envolvidos. O contato com os participantes da pesquisa foi realizado através das Assistentes de Referência das Equipes de Gestão dos Projetos em âmbito regional, lotadas nas Gerências de Educação de ambas as CREs, que enviaram para as unidades envolvidas, via email, cópias das autorizações de pesquisa expedidas em nível central e regional, assim como os objetivos propostos, a solicitação de participação, dados da pesquisadora e esclarecimentos gerais. Essas profissionais também colaboraram a partir de relatos memoriais de suas trajetórias junto ao acompanhamento dos projetos.

No total, foram enviados questionários para 27 professores, considerando uma divisão proporcional de 62% (18) de participantes pertencentes à 4ª CRE e 38% (9) pertencentes à 5ª CRE.

Diante disso, seis unidades escolares pertencentes à 4ª CRE foram envolvidas na pesquisa. Todas estão situadas e/ou atendem aos alunos do Complexo da Maré, sendo elas:

CIEP Operário Mariano (Baixa do Sapateiro), Escola Municipal Josué de Castro (Conjunto Esperança), Escola Municipal Bahia (Morro do Timbau – Saída Avenida Brasil), Escola Municipal Lino Martins (Nova Holanda), Escola Municipal Jornalista Millôr Fernandes (Salsa e Merengue) e Escola Municipal Clotilde Guimarães (Localizada no bairro de Ramos, mas que atende aos alunos da Baixa do Sapateiro, Parque União e Parque Maré, pois fica na Avenida Brasil, do lado oposto à comunidade).

Figura 2 – Divisão do Complexo da Maré em comunidades



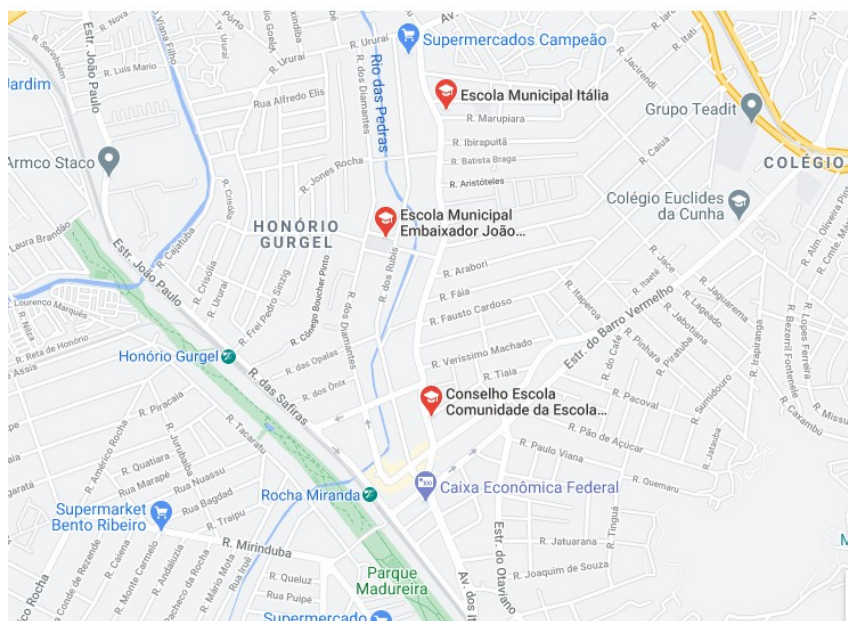
Fonte: <http://jornalempoderado.com.br/uma-mare-de-resistencia>

Ainda me reportando a esta regional, o questionário foi enviado para 18 professores. O retorno foi dado por 13. Dentre os cinco professores não respondentes da 4ª CRE, um deles chegou a entrar em contato, se desculpando e relatando estar passando por problemas familiares e que, portanto, não daria conta de participar. Outra professora até se dispôs a participar com as respostas, no entanto, não conseguiu enviar o TCLE. Sendo assim, suas respostas foram desconsideradas. Os últimos três professores eram lotados em uma mesma unidade e comunicaram, através do Diretor da escola, que estavam optando pela não participação por conta de estarem assoberbados de atividades profissionais. Eles responderam que dariam prioridade à conclusão de suas atividades.

Já na 5ª CRE, foram envolvidas três unidades escolares: a Escola Municipal Pará (caracterizada no para como Conselho Escola Comunidade), a Escola Municipal Itália e a Escola Municipal Embaixador João Neves de Fontoura. Todas elas localizadas na zona central do bairro de Rocha Miranda. Entretanto, atendem as comunidades do “Faz quem quer”,

“Jorge Turco”, “Chaves”, “Proença Rosa”, “Mundial” e “Para Pedro”. A figura a seguir mostra a localização dessas unidades escolares.

Figura 3 - Localização das Unidades Escolares envolvidas na pesquisa na 5ª CRE.



Fonte: Google Maps

Nesta regional, o questionário foi enviado para nove professores, dos quais oito foram devolvidos. A única professora da 5ª CRE que não respondeu encontrava-se de licença médica, pois contraiu o vírus da COVID 19 e estava em recuperação. Portanto, considero ter recebido uma participação excepcional.

Ao final, tivemos o retorno de 21 profissionais, que responderam ao questionário. As respostas geraram uma planilha de resultados, gerada em Excel, de modo a facilitar o acesso e correspondência entre respostas e participantes. Como forma de garantir o anonimato dos participantes, a cada um foi atribuído um número: Professor 1, Professor 2, professor 3, e assim por diante até Professor 21. Os treze primeiros (Professor 1 a Professor 13) referem-se a docentes que atuam na 4ª CRE; os demais (Professor 14 a Professor 21) estão vinculados a 5ª CRE.

Ressaltamos que a análise das respostas dos professores teve como referência o referencial teórico da dissertação e, mais precisamente, o texto de Ball, Maguire e Braun (2016). Afinal, estes autores fizeram uma pesquisa etnográfica em quatro escolas britânicas, realizando entrevistas com professores, diretores, funcionários técnicos e de apoio pedagógico, coordenadores regionais e licenciandos, buscando compreender como as políticas

educacionais eram interpretadas, traduzidas e atuadas nos espaços escolares, de acordo com a teorização desses autores “entrelaça três facetas constituintes do trabalho com políticas e o processo da política – o material, o interpretativo e o discursivo” (p. 30).

Compreendendo essas três facetas, a materialidade está contida no contexto da prática das políticas, no qual há a possibilidade de atuação pelos atores envolvidos. A interpretativa busca conferir sentido à política, a partir da decodificação e interpretação dos textos políticos. Por último, mas não menos importante, a faceta discursiva encontra viabilidade no caráter textual das políticas, onde a escrita dos textos políticos ocorre de diversas maneiras, sendo preenchida de sentidos pelos atores políticos, o que impossibilita o controle do processo que se pretenda ter através da produção desses mesmos textos.

2 O DEBATE TEÓRICO SOBRE POLÍTICA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Por se tratar de uma dissertação que envolve políticas de avaliação e fluxo escolar, trago neste primeiro capítulo uma discussão sobre ideias e conceitos que contribuíram para a fundamentação da pesquisa e das reflexões dela decorrente. Essa fundamentação resulta de um acurado esforço de mapear as discussões sobre política e política pública, reprovação/repetência, fracasso escolar, evasão, distorção idade-série, que de modo direto ou indireto se vinculam à temática estudada, ou seja, políticas de avaliação e de correção de fluxo.

Segundo Prado (2000, p. 49), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e as Políticas de Correção de Fluxo, afirma que parte desses problemas são crônicos e tornaram-se fenômenos recorrentes na história da educação brasileira e se fazem presentes desde o início da educação escolar.

Portanto, daremos início a essas discussões a partir do tema central desta pesquisa: a política.

2.1 Política e Políticas Públicas

O conceito de política necessita ser compreendido em sua essência, em sua gênese. Robert Bobbio nos orientou neste sentido. Para o autor, política é um termo

[...] derivado do adjetivo originado de *polis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*. O termo Política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado [...] Na época moderna, o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como "ciência do Estado", "doutrina do Estado", "ciência política", "filosofia política", etc, passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *pólis*, ou seja, o Estado. (BOBBIO, 1998, p.954)

Ou seja, o autor relaciona o significado do termo com as atribuições do Estado. Mas precisamente de política pública em educação que será discutida nessa pesquisa.

Segundo Borges e Lopes (2019), a “política” está ligada ao caráter “ôntico”, associado à multiplicidade de práticas normativas do comportamento humano, enquanto o “político”

remete ao caráter “ontológico”, que tem a ver com o modo de instituição da sociedade, o que funda as práticas como tais. Com a noção de “político”, busca-se reforçar a dimensão antagônica e conflituosa como constitutivas das sociedades, cabendo à “política” a criação de uma ordem social em meio aos conflitos políticos. Sendo assim, questiono-me que tipo de ordem social tem se objetivado criar? Que resultados se espera alcançar?

Ao realizar revisão na literatura, pude perceber que, muitos autores, dentre eles Rua (2013, p. 1)⁴, afirma que a política de um modo geral, agrega um conjunto de procedimentos formais ou informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos. Ou seja, esse tipo de conceituação assume a preservação e a formalidade dos governos quanto à formulação de políticas e de prescrição de textos normativos.

Entretanto, política não é só isso. Principalmente quando se fala em política voltada para o meio educacional. A expressão “atividade política”, utilizada por Colebatch (2002) nos ajuda a compreender que o termo política é da ordem nas negociações, das interações sociais e, de alguma forma, vincula política à prática.

Segundo Ball (2016, p. 13), a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos; sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. Conforme os professores se envolvem com a política e atuam sobre a mesma, eles também são alterados por ela, em maior ou menor grau, como uma interface, para além dos professores, os demais profissionais da escola, assim como os estudantes, não podem ser deixados de fora dessas interações. Pois, são atores que formam um elenco diverso e ativo.

Esse ciclo é mais bem compreendido a partir da teorização de Stephen Ball e Richard Bowe, a partir dos estudos acerca do Ciclo de Políticas. Os autores fazem referência a contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. Ao longo de suas pesquisas, mais dois contextos são acrescentados à teorização a fim de fortalecimento dos argumentos: o contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política.

O contexto de influência é concebido por Mainardes (2006), da seguinte maneira:

[...] (é) onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar

⁴ Retirado da dissertação apresentada por Maria das Graças Rua, apresentada para a Univali como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas. O texto traz uma compilação de contribuições de diversos autores clássicos na área de políticas públicas, que também são utilizados nas aulas sobre o assunto ministradas pela autora.

a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (p. 51)

Ainda é possível afirmar que e também no contexto de influência onde os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

O contexto da produção de texto está interligado com o de influência, pois os textos políticos são vistos como a representação da política. Mas podem ser lidos de diferentes formas, de acordo com as demandas da prática.

Partindo para o contexto da prática, é possível refletir compreendendo que é nele onde acontecem as experiências com os textos políticos. É nele que “a política está sujeita à interpretação e à recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. É por isso que se afirma que as políticas não podem ser simplesmente implementadas. Ao contrário, os sujeitos têm um papel ativo no processo reinterpretação das políticas educacionais. “O que quero dizer com isso é que as questões políticas não são meras questões técnicas a serem resolvidas por especialistas. As questões propriamente políticas sempre implicam decisões que requerem de nós que façamos uma escolha entre alternativas em conflito”. (MOUFFE, 2011. *apud* BORGES; LOPES, 2019)

Apoiando-me em Ball, Maguire e Braun (2016), alguns textos políticos, mais do que outros, restringem as respostas criativas da prática. Isso acontece, pois esses textos são elaborados a partir de um nivelamento considerando um modelo de escola construído no imaginário de quem o escreve. Entretanto, ao colocá-los em prática, há um processo de interpretação e tradução que é diretamente influenciado pelas dimensões contextuais que atuam como fatores mediadores nos quais atuam as políticas e que denotam a complexidade e a instabilidade peculiares à prática.

A interpretação é compreendida, a partir da leitura desses autores, como o processo de busca de significação para a política, através da decodificação do texto, pois é a partir do texto político que se estabelece um processo de construção de sentidos (BALL, MAGUIRE e BRAUN, p. 68-69). A tradução é uma espécie de terceiro espaço entre política e prática, a partir do qual se compreende um processo de leitura ativa da política, em que a linguagem da política é traduzida em linguagem da prática, palavras em ações, abstrações em processos

interativos, o que repercute na produção discursiva de indivíduos como efeito e objeto de poder e de conhecimento (idem, p.72-74).

Por vezes a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 36). Os contextos podem ser situados, relacionados às histórias escolares, à própria localização da escola ou à questão das matrículas. Podem, ainda, estar atrelados às culturas profissionais, onde os valores, compromissos e experiências dos professores, assim como a forma de gestão das políticas são pontos relevantes. Os contextos materiais também variam de unidade para unidade, ainda que haja proximidade. Ou seja, estrutura física do prédio, tecnologias disponíveis, funcionários de apoio, materiais pedagógicos e orçamentos, podem ser fatores que direcionam as formas de reformulação ou interpretação. Por fim, os contextos externos à escola como o apoio dispensado pelas autoridades locais, as expectativas geradas pelos contextos políticos mais amplos, a posição que as unidades ocupam se considerando as práticas de ranqueamento podem ser determinantes.

Para além de tudo isso, política é gerúndio. Ela não está pronta ou definida em si. Está sempre acontecendo, tornando, formulando e reformulando. Geralmente, através de ações coletivas e colaborativas, nas inter-relações e considerando negociações. Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida: algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 19). Muitas são formuladas em nível macro por órgão e/ou instituições do governo, outras são elaboradas em nível micro, no “chão” da escola.

Em se tratando de política pública, segundo Rua (2013), por mais óbvio que se pareça, as políticas públicas são “públicas” (não privadas ou apenas coletivas). A sua dimensão “pública” é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas pelo seu caráter “imperativo”. Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público. Elas envolvem atividade política, que expressam demandas e suporte (ou apoio), e resultam do processamento dessas demandas originadas do ambiente e/ou grupo social e das demandas originadas do próprio sistema político.

Tais demandas, recorrendo a Easton (1970), partem desde reivindicações de bens e serviços, como saúde, educação, estradas, transportes, segurança pública, normas de higiene e controle de produtos alimentícios, previdência social. Podem ser, ainda, demandas de participação no sistema político, como reconhecimento do direito de voto dos analfabetos, do voto da mulher, organização de associações políticas e sindicatos ou direitos de greve, por

exemplo. Ou ainda, demandas de controle da corrupção, de preservação ambiental, de informação política, de estabelecimento de normas para o comportamento dos agentes e instituições públicas.

Já o suporte (ou apoio) está vinculado com a necessidade do cumprimento dos objetivos das políticas públicas. Em outras palavras, está relacionado com uma “estilística” da obediência e com o cumprimento das normativas e leis. Exemplos disso são o respeito às autoridades políticas e aos símbolos nacionais, a participação política através do voto e do apoio a um partido político, a disposição para o serviço militar e a disponibilidade de pagar impostos. Sendo assim, a transgressão ou desobediência expressada através da sonegação de impostos, ou pela abstenção ao voto, por exemplo, acaba sendo interpretado como falta de apoio ao sistema político.

2.1.1. Políticas Públicas Educacionais objetos da pesquisa

No que tange as políticas públicas voltadas para a educação, nesta dissertação ressalta-se as de avaliação e correção de fluxo especificamente do Município do Rio de Janeiro, suas formulações, textos e práticas, assim como os fenômenos que conversam e/ou têm sua origem a partir delas. Sobre essa complexidade, que está também relacionada à questão da construção e atribuição de sentidos às políticas, Lopes (2004) afirma que as políticas educacionais se constituem

em processos de negociação complexos, nos quais ‘momentos’ como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados. Os textos produzidos nesses ‘momentos’, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não são fechados nem têm sentidos fixos e claros (p. 112).

A primeira política pública educacional abordada nesta dissertação refere-se a de avaliação no município do Rio de Janeiro. Com a publicação da Resolução nº 946 de abril 2007 pela SME, mudanças na avaliação e impactos diretos nos ciclos começam a acontecer. Essa resolução trata da organização e do funcionamento dos Conselhos de Classe daquele ano. Ela também traz um sistema de avaliação para as escolas da rede, instituindo atribuição de conceitos globais, prevendo um registro do processo avaliativo do aluno em um relatório que o acompanhará por todo o ciclo e registrará suas peculiaridades de aprendizagem, assim

como demandas de recuperação e atividades. Ao final de cada ciclo, passa a ser o Conselho de Classe o responsável pela enturmação dos alunos classificados como necessitando de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Desde então a avaliação escolar passou a exercer um papel principal, em que o mecanismo de responsabilização é legitimado (MILLER, 2014). Em outras palavras, a escola, os professores e gestores passam também a ser responsabilizados pelo percurso escolar dos alunos tendo que definir a questão da enturmação. Esse protagonismo da avaliação conceitual compreende currículo somente como “conhecimento pré-determinado, empacotado, fixo, imutável e possível de ser testado”. (FRANGELLA; MENDES. 2018. p: 297)

Considerando as características de continuidade do ciclo de políticas concebido por Stephen Ball, com o qual é possível se analisar o percurso das políticas através de contextos, o contexto de influência é pensado como onde “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p.2). Especificamente no município do Rio de Janeiro, há a participação de professores atuantes em sala de aula nesta etapa. Segundo a própria secretaria, isso acontece para influenciar a definição das finalidades sociais e as particularidades das escolas (o que talvez não seja uma garantia). É também onde os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

O contexto da produção de texto está interligado com o de influência. Pois como já dito anteriormente, os textos políticos são vistos como a representação da política. Como textos políticos pode-se considerar as normativas de avaliação, as orientações curriculares, os cadernos pedagógicos, formulados pela SME-RJ etc. Tais Cadernos Pedagógicos, enquanto material didático, têm por objetivo ser um instrumento de apoio pedagógico para o professor, que pode utilizá-lo de acordo com o seu planejamento. No entanto, quando a política é posta em prática, acontece uma “tradução”. Quando se fala em tradução, é impossível não relacionar com os estudos pós-coloniais de ressignificação de Homi Bhabha. Ou seja, toda tradução é uma traição (grifos próprios), no sentido de impossibilidade de manutenção do sentido. Ao traduzir, lidamos com a assunção de outros sentidos.

A outra política abordada refere-se à correção de fluxo. Política esta desenvolvida com o intuito de dar conta de um fenômeno muito recorrente e determinante na vida dos estudantes brasileiros: a distorção idade-série. A distorção idade-série é a consequência mais impactante para o desenvolvimento do estudante no processo educativo, pois retrata a profundidade dos problemas sociais, além de decorrer de uma cultura de reprovação.

Entendo, portanto, que a distorção enfrentada pelos alunos a partir da cultura de reprovação pode ser um dos fatores mais expressivos quanto aos registros de evasão,

compreendendo que quanto maior o distanciamento idade-série, maiores são as dificuldades de adaptação dos alunos à estrutura escolar. É importante ressaltar que, para considerar um aluno em condição de distorção, este deve apresentar uma defasagem de, no mínimo dois anos de escolaridade.

Podemos observar uma tentativa de reflexão sobre a cultura da reprovação, a partir da implantação da metodologia da “Progressão Continuada” nas escolas. Ou seja, uma nova estrutura organizacional do Ensino Fundamental, onde as séries foram substituídas por ciclos de aprendizagem. Os ciclos consideram o conhecimento como processo e vivência dos estudantes, a idéia é de continuidade, de construção. Na filosofia da escola ciclada, o aluno está continuamente se formando, construindo significados a partir das relações que estabelece consigo, com o mundo e com o outro. A adoção do regime de progressão continuada, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), “contribui para viabilizar a universalização da educação básica, que é o impulso para as nações se projetarem e competirem mundialmente, e também é um meio de garantir o acesso e principalmente a permanência do aluno na escola.” Em outras palavras, um dos objetivos da organização das escolas em ciclos é eliminar a defasagem idade/ano, combater a evasão e evitar múltiplas repetências.

A tabela abaixo foi extraída do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e teve como referencial de elaboração dados do Censo de 2019. Ela vem demonstrar essa sensível queda nas taxas de reprovação, ligeiro aumento nas aprovações e certa melhora nos índices de abandono.

Tabela 8: Taxa de Rendimento Escolar no Brasil – 2014 a 2018

Taxa de rendimento escolar no Ensino Fundamental – Brasil 2014-2018						
Ano	Anos Iniciais			Anos Finais		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2014	92,7	6,2	1,1	84,8	11,7	3,5
2015	93,2	5,8	1,0	85,7	11,1	3,2
2016	93,2	5,9	0,9	85,6	11,4	3,0
2017	94,0	5,2	0,8	87,1	10,1	2,8
2018	94,2	5,1	0,7	88,1	9,5	2,4

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (Censo Escolar 2019)

Observando a Tabela 8, outro ponto muito importante é o fato de que os resultados apresentados pelo Inep, elaborados a partir dos dados apresentados pelas escolas nos Censos anuais, nos salientaram a importância da reflexão sobre a diferenciação entre reprovação e repetência, enquanto conceituação de ambos os termos, elaboradas por diversos autores.

Por conta disso, considerou-se de extrema importância trazer nesta dissertação a realização, em sessão própria mais adiante, de um levantamento na literatura sobre os conceitos de reprovação e repetência, com o objetivo de compreender melhor essas diferenciações e influências desses fenômenos nos percursos escolares e na vida dos estudantes.

Pois bem, seguindo essa perspectiva, como ressalta Ortigão (2006), governos estaduais e municipais vêm empreendendo políticas educacionais com o intuito de diminuir os índices de reprovação e abandono. E sim, a adoção da organização das escolas em ciclo pode ter impactado de alguma maneira, pois o aluno passa pelos anos de escolaridade, sendo submetido a uma avaliação de caráter processual ao longo e ao final de um ciclo.

Segundo Menezes (2001), aqueles que não apresentam um resultado satisfatório ao término do ciclo devem passar pelos processos de “aceleração”, também conhecido como “recuperação”, um desvio ou estratégia também impactando tais índices. A partir dessa pesquisa, ficou esclarecido que o termo “*classe de aceleração da aprendizagem*” não é uma concepção nova no contexto educacional mundial.

De acordo com Prado (2000), em 1986, foi desenvolvido um programa, chamado *Accelerated Schools*, pela Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, que teve relevante influência no pensamento de alguns educadores brasileiros. Esse programa tinha como objetivo proporcionar o sucesso escolar de alunos em situação de risco. A idéia desse programa começou a ser difundida no Brasil a partir do ano de 1992.

O programa citado acima era desenvolvido sob a responsabilidade do Professor e diretor do Centro de Pesquisa Educacional Henry Levin. O método do grupo se baseava na idéia de que seria melhor acelerar os estudos do que ter que remediar a situação de insucesso dos alunos. Inicialmente o projeto foi desenvolvido para atender a alunos superdotados. Em sequência, concluiu-se que o mesmo método poderia incentivar e motivar os alunos que não iam bem em seus processos de aprendizagem. A hipótese do grupo era a de que se tratando os estudantes com dificuldades de aprendizagem da mesma forma que se tratava os alunos talentosos e/ou superdotados, enriquecendo suas experiências pedagógicas com recursos e estratégias, o resultado seria alunos mais motivados e estimulados no próprio desenvolvimento, pois situações de preconceito e discriminação seriam dirimidas.

Apesar da idéia de aceleração da aprendizagem ter se iniciado aqui no Brasil por volta do ano de 1992, foram a participação na Conferência Mundial de Educação para Todos⁵, em

⁵Conferência Mundial sobre Educação para Todos foi convocada pelos chefes executivos do Unicef, do PNUD, da Unesco e do Banco Mundial.

Jomtien, na Tailândia em 1990 e da reunião na Cúpula de Nova Delhi, em 1993 que impulsionaram os esforços para a busca de ações abertura de escolas, aumento do número de vagas e democratização do ensino.

Entretanto, corroborando com a idéia de que mecanismos de inclusão resultam, de alguma forma, em exclusão, não se pode concordar com o fato de que a ampliação de vagas e de acesso à escolarização traga alguma garantia. A permanência na escola é um processo totalmente diferente e que nos trás cobra demandas.

Também Dubet (2003, p.29) elucida que quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui socialmente o aluno, porque ao ampliar o seu atendimento, tal instituição precisa se reformular e adequar às necessidades e realidades distintas, ação esta que em grande maioria das vezes não acontece, com isso ao mesmo tempo em que ela proporciona a aprendizagem a um grande número de estudantes, esta não ocorre de fato, resultando em exclusão dos que a frequentam, apesar das políticas que visam a atenuar esse fenômeno. Nesse contexto, a exclusão social não é apenas uma categoria do sistema e dos processos globais, é também uma das dimensões da experiência escolar dos alunos.

Diferentemente dos autores anteriores, Prado (2000) se apega aos dados publicados pelo Censo Escolar de 1998, analisando positivamente o progresso nos números da escolarização da população e uma tendência à universalização do Ensino Fundamental. Afirma ainda que foi um momento de interesse em acabar com a “cultura da repetência” e realizar uma correção de fluxo com o objetivo de acabar com a distorção idade-série. A autora se refere às classes de aceleração da aprendizagem como um meio de melhoria do ensino:

[...] a idéia de classes de aceleração da aprendizagem não é nova. Entretanto, talvez a adoção de uma política nacional de aceleração da aprendizagem, por meio da criação do Programa de Aceleração, possa se transformar numa valiosa inovação que poderá apresentar reflexos positivos, em termos de mudança de atitude comportamental, de quebra da cultura da repetência e de efeitos na correção do fluxo escolar, em todo o sistema educacional do País. A mudança de atitude comportamental, que alguns consideram como resultado de uma mudança de mentalidade, requer um longo e complexo processo. Como não se pretende "proibir" nada, nem obrigar os diferentes níveis de sistemas de ensino a adotarem essa ou aquela medida, mesmo porque não é essa a orientação da nova legislação educacional, é preciso conquistar essa mudança pela indução, pela apresentação e divulgação de resultados positivos que possam ser multiplicados e estendidos a todo o sistema nacional de educação. (PRADO, 2000, p. 53).

A partir deste fragmento do texto da autora perceber-se que, apesar de não ser uma idéia claramente inovadora, ela considera que a adoção de políticas de correção de fluxo através da instituição de classes de aceleração possa sim se transformar numa inovação e

trazer aspectos bastante positivos, considerando o fato de que essa adoção possa representar um distanciamento da cultura de reprovação que já está tão enraizada nas práticas escolares.

Segundo o artigo 49 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as turmas de aceleração de estudos destinam-se a estudantes com atraso escolar, àqueles que por algum motivo, encontram-se em descompasso idade/ano, por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ou outras (BRASIL, 2013).

Aceleração da aprendizagem foi um programa instituído em 1995 pelo Ministério da Educação (MEC) e desenvolvido pelo Centro de Tecnologia de Brasília (Ceteb). Em 1996, tal instituição também recebeu a incumbência de desenvolver o material didático a ser utilizado pelos alunos do programa. A implementação das primeiras turmas ocorreu em 1997, nos estados do Maranhão, Mato Grosso e Minas Gerais, com o intuito de testagem da aplicabilidade do material produzido e contou com o investimento financeiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A proposta pedagógica trazia em sua gênese o uso de metodologias alternativas e diversificadas com o objetivo de eliminar lacunas de aprendizagem e buscar recuperar o tempo perdido durante o percurso escolar. Ficou explícito na proposta a necessidade da dedicação e da atenção maior dos docentes regentes de tais turmas, afim de não reproduzir as mesmas estratégias e métodos utilizados nas turmas regulares com o público alvo desse programa. O cerne da proposta residiu em não insistir no erro, considerando que as estratégias pedagógicas utilizadas com esses alunos, até então, não lograram êxito no que diz respeito ao fluxo escolar e a aprendizagem.

O Programa de Correção de Fluxo Escolar – Aceleração da Aprendizagem, desenvolvido pelo CETEB desde 1995, em 23 estados brasileiros, no Distrito Federal (2000) e em quatro países da América Latina – Colômbia (1999), El Salvador (1999), Venezuela (2002) e República Dominicana (2004), visa corrigir o problema da defasagem idade/ano, consequência de reprovações sucessivas. Beneficiou aproximadamente três milhões de alunos, possibilitando a muitos deles a continuidade de estudos até o Nível Superior. Recomendado como Tecnologia Educacional pelo MEC, em 2009, pelo êxito alcançado ao longo dos anos, o Programa possui material didático específico e atualizado, aplica metodologia dinâmica, capaz de conduzir o aluno defasado do ano original para o 5º ano do Ensino Fundamental, caracteriza-se como solução educacional inovadora e constitui uma das prioridades da Política Educacional do MEC, cujo objetivo consiste em reduzir a defasagem idade/ano. Desta forma, a expansão de nosso sistema educacional não significou, e ainda hoje não significa, percentuais de aproveitamento semelhantes, pois a repetência contínua, principalmente nas séries iniciais, mantém um estrangulamento no fluxo do sistema básico de educação, redundando em evasão, marginalização social, desperdício de recursos públicos e flagrante fracasso dos objetivos da escola, o que confirma nossa posição de que a educação não atende satisfatoriamente à população brasileira. (Homepage CETEB, 2015)

O programa de aceleração de aprendizagem teria a finalidade de possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade/ano, efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem. (CASTRO, 2008).

Recorrendo a Sampaio (2010, p. 62), não relegando a importância do desperdício de recursos públicos que a reprovação e a distorção idade-série proporcionam, a proposição de projetos e turmas de aceleração de estudos deve primar por um processo pedagógico e de ensino e aprendizagem que possibilite experiências diferenciadas, que se distingam daquelas que não foram eficientes em evitar o fracasso escolar e que efetivamente possibilitem aos alunos em contexto de atraso superar essa realidade, aprendendo com qualidade e tendo acesso ao conhecimento escolar, assim como os demais alunos. O processo pedagógico se identifica como as ações planejadas, articuladas e realizadas pelo professor visando à promoção de um ambiente em que a aprendizagem dos estudantes possa ocorrer da maneira mais efetiva possível.

Os programas e projetos de correção de fluxo tomaram maior importância nos últimos anos devido a instituição das políticas das avaliações externas e do estabelecimento de índices gerados pelos resultados obtidos a partir dessas avaliações. A partir da leitura de Ortigão e Aguiar (2013) e pode afirmar que

A atual fase dos sistemas de avaliação em larga escala, com a introdução de programas de responsabilização, tem aumentado a preocupação com a qualidade das escolas e proporcionado novo fôlego aos debates sobre os fatores a ela associados. Prova disso é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que conjuga o fluxo escolar, medido por meio das taxas de aprovação, e os resultados dos alunos, pela Prova Brasil. Até a criação do Ideb, esses dois importantes indicadores vinham sendo tratados de forma independente. Com sua instituição, as escolas se vêem diante de um novo desafio: ao mesmo tempo que é necessário garantir que os alunos aprendam, é fundamental assegurar também que avancem em sua escolaridade. (p: 365)

Ou seja, o que se percebe a partir da leitura de Ortigão e Aguiar (2013) é que os projetos acelerativos ou composição de turmas para correção do fluxo escolar ganharam no cenário educacional brasileiro a partir da introdução de políticas de avaliação em larga escala e da criação do Ideb. Afinal, o fluxo escolar passa a ser indicador fundamental para estabelecimento e composição do índice. Assim como, as redes escolares passam a contar com essa possibilidade de estratégia de afastamento e exclusão de alunos que pudessem representar uma ameaça ao bom desempenho e nos resultados dessas avaliações. Ou seja,

alunos em situação de distorção idade-série, absenteísmo discente e de baixo rendimento passam a ser reconduzidos para essas classes, nas quais se tornam público-alvo para atendimento.

2.2 Reprovação, Repetência e Fracasso Escolar

Compreendendo a reprovação como uma cultura já enraizada nas políticas de avaliação e como produtora da distorção idade-série, trazendo consigo, de forma associada alguns outros fenômenos, nesta seção serão abordadas as discussões conceituais tanto de reprovação quanto de repetência, observando ainda a possibilidade de composição de um binômio a partir desses termos, considerando tais relevâncias para a composição do que se entende por fracasso escolar no que tange o objeto desta dissertação.

2.2.1 Reprovação e Repetência

Objetivando realizar uma discussão teórico-conceitual acerca dos temas reprovação e repetência, tomaremos dois autores e suas pesquisas realizadas como aporte. São eles: Coimbra (2008) e Aguilar Júnior (2019).

No ano de 2008, Coimbra apresentou um estudo em sua tese de doutorado que versou sobre as políticas públicas de enfrentamento à reprovação e à interrupção escolar, nomeadamente a política das classes de aceleração. Teve como principais objetivos investigar de que forma a política de aceleração da aprendizagem se insere no cenário das políticas educacionais mundiais inauguradas a partir do decênio de 1990, como a idéia da aceleração da aprendizagem foi disseminada no Estado de Santa Catarina e qual o projeto resultante dos debates promovidos, e quais foram seus efeitos na trajetória escolar dos egressos. A análise dos documentos, que constitui a primeira e a segunda etapas do estudo, foi alcançada por meio da observação do uso recorrente de algumas expressões nos documentos que compõem a nova narratividade das políticas educacionais. Na segunda e na terceira etapas foram aplicadas entrevistas do tipo semi-estruturada com os educadores e egressos participantes das classes foco da pesquisa. O estudo traz as seguintes conclusões: 1) a política de aceleração da

aprendizagem responde as demandas da nova regulação das políticas educacionais inauguradas a partir de 1990, período em que surgiu a necessidade de adequação dos sistemas de ensino ao novo estágio do capitalismo; 2) embora os educadores responsáveis pela implantação da política de aceleração da aprendizagem em Santa Catarina tenham procurado elaborar um projeto que se aproximasse da Proposta Curricular da rede pública de ensino, o Projeto Classes de Aceleração baseou-se no mesmo princípio de que era possível acelerar-se a aprendizagem por meio da gestão flexível do currículo e, 3) ainda que a política de aceleração da aprendizagem tenha possibilitado a permanência de estudantes na escola e o retorno de alguns daqueles que haviam interrompido os estudos, não foi capaz de alterar as condições de existência daqueles que, por meio do programa, concluíram a escolaridade obrigatória.

Com a leitura de Coimbra (2008), entende-se que reprovação seja o resultado obtido a partir de um processo avaliativo em que o estudante não se habilitou para sequência de seus estudos escolares na série/ciclo posterior àquele em que o estudante está. Ainda segundo a autora, a reprovação carrega também um sentido excludente e demarcador de fracasso por parte do estudante: o de que o(a) estudante reprovado(a) não se enquadrou nas regras da escola, não conseguiu se adequar ao processo avaliativo e se inserir na lógica avaliativa da escola. Rocha (2016) e Coimbra (2008) reforçam em suas análises a pecha negativa que o termo “reprovado” apresenta, vinculando-se à incapacidade de o estudante se habilitar à série seguinte.

Partindo para os estudos de Aguilar Júnior (2019), apresentados em sua tese de doutoramento, investiga a reprovação escolar nos anos finais do ensino fundamental brasileiro. A partir de uma revisão ampla da literatura específica, o autor traz a hipótese de que a reprovação é entendida pelos atores sociais - professores, coordenadores, gestores educacionais - como fator positivo no processo de escolarização. O autor busca compreender que fatores impactam a reprovação escolar, como as políticas de avaliação são atuadas nas escolas e qual o lugar da reprovação na política de avaliação na escola. Híbrido aspectos macro e micro, fez a utilização de microdados do SAEB 2015 para analisar as características associadas ao risco da reprovação, por meio da aplicação de um modelo de regressão logística, visando assim contemplar o aspecto macro. Os resultados iniciais reiteram os encontrados em estudos e pesquisas relatados pela literatura, em que se verifica um risco maior à reprovação de alunos em vulnerabilidade socioeconômica e cultural, com menores condições de apoio da escola aos estudos, além da questão de gênero (sexo masculino mais propenso à reprovação) e da cor declarada (estudantes não-brancos apresentam maiores riscos à reprovação), e em situação de trabalho infantil. Para contemplar o aspecto micro, faz uso de

entrevistas elaboradas a partir de um roteiro e que permitisse compreender a reprovação escolar inserida no contexto da política de avaliação na escola. Selecionou duas escolas públicas situadas no município de Niterói, Rio de Janeiro e aplicou as entrevistas à equipe diretiva, aos professores e aos estudantes do nono ano do ensino fundamental. Também realizou observação nos conselhos de classe, assim como se debruçou em análise aos documentos da escola. Esta etapa da pesquisa denotou o caráter naturalizado aplicado à reprovação e a utilizando como um dispositivo para motivar os estudantes a estudarem mais e terem maior dedicação.

Diante disso, Aguilar Júnior (2019) faz um levantamento sobre os conceitos de reprovação e repetência, afirmando que a literatura educacional faz referência à repetência – repetir a mesma série/ciclo de estudos no trajeto escolar – como fenômeno decorrente do retorno à mesma série devido à ruptura do fluxo escolar, ocasionada por questões e situações referentes à evasão/abandono/desistência e a outros fatores que impedem a permanência do educando na escola (condições sociais e econômicas desfavoráveis, entrada prematura no mercado de trabalho, violência doméstica, bullying escolar, gravidez na adolescência, marginalidade e criminalidade juvenil, adoecimento na família ou do próprio estudante, dentre outros).

Ainda apoiando-me neste autor, que apresenta em sua tese a distinção que se pode estabelecer entre estes dois conceitos:

A reprovação corresponde ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável. A retenção é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumido o modelo de escola seriada, a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série a outra. Já a repetência aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente. (AGUILAR JUNIOR, 2019).

Sendo assim, compreendo que a reprovação escolar está ligada ao desempenho escolar do aluno. Por outro lado, a repetência escolar está conectada com a idéia do aluno que cursa novamente a mesma série em que parou seus estudos, em decorrência das inúmeras situações que o impedem ou prejudicam a sua permanência na escola, estando dentre as situações a reprovação.

Nesse sentido, Ribeiro (1991) diz que “parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia aceita por todos os agentes do processo de forma natural” (p. 18). A afirmação do autor soa bastante atual. Pois, apesar dos índices de reprovação terem apresentado uma diminuição em relação

aos apresentados nas décadas de 1980 e 1990, a cultura da reprovação constante nas políticas de avaliação ainda se faz muito presente e está intimamente ligada ao discurso de qualidade. Entretanto, como afirma Aguilar Junior (2019, p. 29), qualidade pode ser entendida sob diversos vieses, de acordo com as negociações resultantes da disputa entre grupos políticos e as traduções e interpretações das políticas que os agentes políticos realizam. Desse modo, não é fácil estabelecer aquilo que se entende por qualidade da educação.

Coimbra (2008, p. 28) também apresenta em sua pesquisa uma discussão quanto à diferenciação entre os conceitos de reprovação e repetência escolar. Considerando seu levantamento de dados e da literatura disponível (GOMES, 2005; GIL, 2015; TORRES, 2004, apud COIMBRA, 2008), a reprovação escolar é definida em termos de repetência na mesma série e motivada, em grande parte, pelo desempenho e rendimento escolares não satisfatórios para habilitar o estudante à série ou ao ciclo seguinte. Já a repetência escolar está ligada aos fenômenos de fracasso ou insucesso, como abandono, entrada precoce no mercado de trabalho, envolvimento com tarefas domésticas, dentre outras, que levam o aluno a cursar a mesma série ou ciclo, quando de seu retorno à escolarização, após interrupção de sua sequência escolar.

Da reprovação resulta, como já sinalizava Ribeiro (1991), a distorção da idade do educando em relação ao ano de escolaridade. Em uma situação de distorção muito elevada, acima de dois anos, a tendência é que o estudante não reconheça a importância da escola na/para sua formação, evadindo-se do ambiente escolar para ingressar de forma precoce no mercado de trabalho, em posições de subemprego, com condições de trabalho e salário precarizados, reproduzindo situações de exclusão social, que se inserem em contextos de total vulnerabilidade e marginalidade social (SILVA, 2009), e também em outras relacionadas ao atendimento de necessidades econômico-familiares (LEON e MENEZES-FILHO, 2002. *apud* AGUIAR JUNIOR, 2019. p: 17).

Tabela 9: Taxa de distorção idade/ano de escolaridade por segmento e ano escolar
Rede Municipal do Rio de Janeiro

Segmento e ano escolar	Em %
Anos Iniciais	14,4
1º ano	0,6
2º ano	2,9
3º ano	18,7
4º ano	22,7
Anos Finais	29,2
5º ano	24,9
6º ano	30,9

7º ano	31,3
8º ano	29,8
9º ano	24,5

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Como se pode perceber na Tabela 9, esses dados se referem a todo o município, sendo os maiores índices de distorção encontrados a partir do 3º ano do ciclo e se mantendo bastante expressivos nos anos referentes ao Fundamental II, o que não é diferente nem na 4ª nem na 5ª Coordenadoria de Educação. Portanto, acredito que compreender esse processo de distorção significa entender que ele está diretamente relacionado com o binômio reprovação/repetência, constituídos nos processos de exclusão realizados nos sistemas escolares, considerando que a escola reproduz uma lógica de exclusão que é característica das políticas sociais em geral e que se identificam por serem excludente

Segundo Aguilar Júnior (2019), para além do desperdício de recursos públicos que a reprovação impõe e do sentimento de incapacidade e frustração da família, a reprovação desmotiva, leva à evasão escolar e não garante necessariamente nova oportunidade de acesso aos conhecimentos não aprendidos e melhoria do rendimento escolar.

O Brasil ainda é um dos países no qual mais se reprova. Em leitura atenta de pesquisas de Ortigão e Aguiar (2013), percebe-se que

Embora já seja possível afirmar os avanços conseguidos no acesso à educação básica, principalmente no ensino fundamental, cuja taxa de escolarização bruta das crianças de 6 a 14 anos chega a 97,6% em 2009 (IBGE. PNAD, 2009), e, conseqüentemente, na democratização da composição social do público escolar, ainda persistem disparidades entre as condições das escolas frequentadas por alunos de origens sociais diversas, relacionadas a desempenhos escolares diferenciados, reforçando as distinções sociais preexistentes (Brasil. Inep, 2004). Nesse contexto, insere-se o tema da repetência ou reprovação escolar. Apesar de ter caído de 30% na década de 1990 para os atuais 18,7%, essa taxa ainda coloca o Brasil na condição de país que mais reprova na educação básica entre os 41 países da América Latina e Caribe, segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) sobre a educação mundial publicado em 2010. (ORTIGÃO; AGUIAR, 2013, p: 367)

Com o objetivo de trazer para a discussão os fatores associados à repetência e à reprovação, recorreremos à estratégia de buscar em estudos empíricos esses elementos. Sendo assim, estudos de Ortigão e Aguiar (2013) e Ortigão e Aguilar Júnior (2020) serão abordados com este fim.

Ortigão e Aguiar (2013) apresentam os resultados de um estudo exploratório sobre a repetência escolar de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Usando os dados dos estudantes do 5º ano avaliados na Prova Brasil 2009, em Matemática, eles programaram um

modelo de regressão logística (modelo de risco à reprovação) para investigar quais características dos alunos e de suas famílias estão associadas à repetência.

Como resultado da pesquisa, os autores afirmam que a repetência está associada a alguns fatores como:

- Gênero, ou seja, meninos estão mais propensos a repetência, principalmente em Matemática. Meninos têm cerca de 54,4% mais chances de repetência do que as meninas e que meninas apresentam melhor desempenho em Leitura ou Língua Portuguesa. Esses fatores podem estar relacionados com aspectos da cultura escolar que implicam comportamentos como o de conter-se sentado para assistir às aulas e realizar tarefas de casa. Estudos de Baudelot e Establet (1991. Apud Ortigão e Aguiar, 2013) indicam que as meninas têm uma socialização primária e familiar que favorecem um comportamento mais ordeiro e obediente. Por isso, elas são mais organizadas e disciplinadas e tal comportamento facilita o “ser aluno”;
- A cor declarada do aluno é outro fator que impacta a reprovação escolar. Estudantes autodeclarados pretos estão mais sujeitos à reprovação do que os brancos e pardos. Ortigão e Aguiar (2013) afirmam que, mesmo dentro da escola e controlado pelo seu nível socioeconômico, o aluno negro tem um pior desempenho de aprendizado. Num contexto onde políticas afirmativas começam a ser debatidas no país, os autores acreditam ser necessária uma investigação cuidadosa e detalhada dos aspectos raciais da prática educacional nas escolas brasileiras. Indagam: Existe alguma forma de discriminação – ainda que sutil e talvez inconsciente – na alocação do aluno negro à sala de aula? Ou por parte do professor em sua atenção individual? Existe algum problema de relevância cultural do currículo ou do material didático que possam torná-los menos interessante ou apropriado para alunos de minorias raciais? Questões muito relevantes e fundamentais para que se compreenda tal fenômeno;
- O apoio familiar oferecido aos estudantes também é apontado nos resultados da pesquisa. Alunos cujas famílias auxiliam nas tarefas escolares e que incentivam e acompanham a frequência escolar, são menos propensos a repetência. Ainda quanto à questão familiar são apontados fatores como maior escolaridade dos pais e participação dos responsáveis nas reuniões escolares como influenciadores dos resultados e desempenho dos alunos;

- O apoio econômico disponibilizado pelas famílias está associado à possibilidade de repetência. Estudantes pertencentes a grupos com maiores recursos econômicos apresentam 40% menos chances de serem reprovados em relação àqueles, cujas famílias dispõem de baixos recursos.

Em outro estudo empírico agora realizado por Ortigão e Aguiar Júnior (2020), os autores buscaram compreender os fatores internos e externos à escola que influenciam no risco de ocorrência do fenômeno da reprovação escolar, considerando os dados do SAEB 2015 – 9º ano. Para isso, abordaram a problemática da reprovação escolar com a metodologia da análise estatística segundo o modelo de regressão logística. Como fonte de dados foram também foram utilizados os questionários preenchidos pelos alunos quando da realização das provas de avaliação externa. Neste estudo, os autores consideraram que a variável a ser explicada/dependente reprovação foi dicotomizada, utilizaram a regressão logística binária para proceder às análises do risco da reprovação em face das variáveis explicativas.

Como resultados os autores apontaram como fator de risco à reprovação o fato de as condições escolares não serem favoráveis. Mas, levaram em consideração a limitação dos dados disponíveis no questionário do aluno que se referem diretamente a escola, pois os alunos, no momento da realização das provas e do preenchimento dos questionários, levam em conta o gosto pelas disciplinas envolvidas, Português e Matemática. Ponderam ainda que outros campos do conhecimento deveriam ser contemplados, assim como a inclusão de elementos importantes como a correção dos deveres de casa e o incentivo as visitas às bibliotecas escolares.

Em relação aos fatores externos à escola, os resultados reiteram que os baixos níveis de envolvimento da família com assuntos escolares e de características escolares agravam o risco de reprovação escolar. Também se verifica que o contexto de trabalho infantil é o fator mais agravante para a retenção, podendo dobrar as chances de repetência do estudante que se encontra nessa situação.

Os resultados trazidos por esse estudo além de demonstrar os fatores que impactam no risco da reprovação, servem como um alerta para a comunidade educacional, mostrando que a escola, especialmente a pública, deve considerar e lidar melhor com a realidade social e econômica desfavorável que é imposta aos estudantes mais vulneráveis.

2.2.2 Fracasso Escolar e Evasão

Ao pensarmos na função da escola é preciso compreender que, em sua concepção, esta instituição tinha um determinado papel social na vida da sociedade e que sua finalidade não permaneceu a mesma ao longo dos anos.

Diversos foram os pensadores que idealizaram e criticaram a aplicabilidade deste espaço na vida do indivíduo. Para Durkheim, por exemplo, a função social da escola era a de atingir a formação moral dos indivíduos, pois para ele, apenas ter acesso à escola pública já era o suficiente para garantir a igualdade de oportunidade para todos. Já Dewey acreditava numa escola que deveria trabalhar em busca de uma sociedade igualitária e em prol de um ideal democrático com o objetivo de transformação social. Ambos acreditavam na função social como transformadora da realidade.

Após a década de 60, passou-se a ter uma visão mais pessimista no que se refere à função social da escola. O espaço escolar passou a ser visto como reprodutor da sociedade de classes, considerando que a escola legitima a cultura dominante e direciona os alunos para postos diferenciados no mercado de trabalho. (ESTABLET, BAUDELOT 1971; apud LOPES, 2017, p. 27). Autores como Bourdieu e Passeron acreditavam que a escola era reprodutora da estrutura social, que era injusta e trazia para o seu interior características como a divisão de classes.

Para Libâneo (2012), a função social da escola é assentada em objetivos assistencialistas que sobrepõem objetivos de aprendizagem. Nesta perspectiva os conteúdos oferecidos aos alunos pertencentes às classes populares ficaram em segundo plano, o que resultou em desigualdades sociais de acesso ao saber. Para esse autor, a escola que sobrou para os pobres cumpre sua missão assistencial e acolhedora, porém sem conteúdo. Uma visão conteudista e que coloca o conhecimento disciplinar como cerne da questão curricular em detrimento de outras perspectivas como a de um currículo como enunciação. Entretanto, é inegável ser uma visão bastante difundida.

O conceito de fracasso da escola em cumprir seu papel social e educativo traz maior tensão em sua demarcação, considerando o fato de ser decorrência de fatores tanto internos quanto externos à escola. Entretanto, algo que é claro e visível quanto ao fracasso escolar são os altos índices de reprovações. Processos avaliativos, mau desempenho e baixos resultados estão intimamente ligados ao conceito de fracasso escolar, considerando que atualmente esses conceitos são indicadores de qualidade e de cumprimento da função social dessas instituições.

O fato é que o ambiente escolar é regido por diferenças, sendo essas diferenças presente até mesmo no desenvolvimento das aprendizagens.

Para Patto (1988) alguns elementos são importantes para análise do insucesso: a precariedade do ensino oferecido às classes populares, a precariedade no âmbito da formação de professores, a dificuldade entre teoria e prática se comunicarem e a existência da crença da menor capacidade de crianças pobres em aprender os conteúdos escolares. Ainda para a autora, essa dualidade intra e extraescolares se apoia na “Teoria da carência cultural” e na “Teoria da diferença cultural”.

A “Teoria da carência cultural” foi elaborada nos Estados Unidos nos anos 60 e chega ao Brasil na década de 70. Ela considerava como causa para as dificuldades de aprendizagem alguns fatores extraescolares, também a condição social da família era concebida como determinante para o sujeito aprender de forma eficaz. Por outro lado, a “Teoria da diferença cultural” entendia que a escola apresentava uma incapacidade de se adequar-se à clientela. No fim dos anos 70 parou-se de procurar o problema fora da escola e projetou-se o olhar para fatores intraescolares, o que representou uma ruptura política, ao superar a concepção liberal do papel social da escola, segunda a qual a escola estaria à frente das reformas sociais, este se desenhou de duas formas: escola como reprodutivista, as práticas da escola eram mantenedoras da ordem social vigente; íntima relação com a crítica ao reprodutivismo, à escola passou a ser vista como possibilitadora de ascensão social (PATTO, 1988).

Anos depois, Patto (1996) reafirma algumas de suas concepções sobre fracasso escolar, ratificando que se confundem com a história da formação do Estado e da sociedade brasileira, tais como fracasso escolar centrado em questões relativas ao método de ensino-aprendizagem e processos de cognição da criança; fracasso escolar associado a questões de origem social e econômica; fracasso escolar relacionado com etnia e raça e até mesmo associado a questões de saúde.

Segundo Arroyo (2000) o fracasso escolar pode ser considerado uma expressão do fracasso da sociedade. Para ele o insucesso da escola, logo, da educação, esteve presente em diversos momentos da história, porém em cada época social ele é repostado com novas conotações.

A evasão escolar está intimamente ligada ao fracasso escolar. Quando o aluno abandona a escola há uma interrupção do fluxo escolar seja por fatores econômicos como a necessidade de se inserir no mercado de trabalho, seja por uma gravidez precoce e a necessidade de cuidar do recém nascido, seja ainda por questões familiares como a necessidade de realizar tarefas domésticas ou cuidar dos irmãos mais novos para que os pais

possam trabalhar e garantir o sustento familiar, e por fim até mesmo por questões de violência (sendo a gerada pelos atores envolvidos com a criminalidade, envolvimento com o tráfico ou ainda a violência armada tão comum nas comunidades das periferias).

Outro ponto importante quanto à evasão é que, por muitas vezes, o aluno não vê sentido na escola. Pois, falta-lhe identificação com o conceito de sujeito que a escola pretende formar. Toda educação prevê colocar o sujeito num momento posterior, uma prospecção de futuro. A questão está nos projetos de futuro. Ou seja, o projeto de futuro de quem educa e o de quem é educado não são da mesma natureza.

No que tange a Educação Básica, pode-se afirmar que os alunos que cursam o primeiro segmento sentem-se mais acolhidos, diante dos sentidos de afetividade e cuidado aplicados pelos professores regentes das turmas. Quando ao cursar o segundo segmento, a clientela costuma afastar-se ainda mais, considerando, muitas vezes, o aspecto unicamente técnico empregado ao trabalho pedagógico. Em outras palavras: alunos têm dificuldade em identificar-se com a escola, mas identifica-se logicamente com o fracasso.

Entretanto, um dos principais motivos para que os alunos abandonem a escola ainda é o histórico de sucessivas reprovações e eventos de repetência, situações que desestimulam o aluno e diminuem sua autoestima. Ainda que esse aluno retome sua trajetória escolar, isso acarretará outro fenômeno: a distorção idade-série. Ou seja, no final do processo, o registro do fracasso escolar se faz presente.

3 CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO

Como já afirmado anteriormente, uma política e, no nosso caso, uma política pública de educação, agrega um conjunto de procedimentos formais ou informais que expressam relações de poder (negociações) e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos. Quando se utiliza a expressão “conflitos”, entendam-se demandas, situações de desigualdades, fenômenos ou questões socialmente importantes.

Nesse contexto, entre os anos de 2008 e 2009, o município apresentava demandas que mereciam atenção do governo. A insatisfação da população diante da implementação de uma organização da educação a partir dos ciclos de progressão continuada, a fim de diminuir os índices de reprovação nas unidades, segundo Ortigão e Aguiar (2013, p. 369), a organização da escolaridade em ciclos é uma política que tem sido apontada como uma das responsáveis pelo deslocamento de maiores percentuais de repetência para os anos mais avançados do Ensino Fundamental.

Ainda considerando a organização em ciclos, os mesmos autores recorrem à pesquisa de doutoramento de Claudia Fernandes (2003), onde a autora fez uso dos dados do SAEB 2001 com o intuito de compreender algumas relações a serem estabelecidas entre escolas cicladas e o contexto mais geral no qual as políticas foram implantadas. Para ela,

[...] os ciclos foram implementados em contextos sociais particularmente difíceis, marcados pela violência. Esse fato concorre para uma maior rotatividade de docentes nas escolas, fazendo com que as escolas organizadas em ciclos não possuam condições escolares ideais e coerentes com os pressupostos de uma concepção pedagógica de ciclos, por exemplo, a estabilidade do corpo docente das escolas. Apesar desse contexto, podemos notar que os professores que atuam em escolas organizadas em ciclos mostram-se mais comprometidos e mais responsáveis com o projeto da escola onde atuam e responsabilizam-se mais também pela aprendizagem de seus alunos. (FERNANDES, 2003, p. 198. Apud ORTIGÃO; AGUIAR, 2013)

Acrescente-se a isso a sensação de que os alunos estavam sendo aprovados automaticamente e em contrapartida, maus resultados nas avaliações externas diante dos condicionantes relacionados ao fluxo escolar dos estudantes, formam um emaranhado na educação da Cidade do Rio de Janeiro. Situação que propicia um cenário favorável à adesão às parcerias público-privadas e suas receitas para uma educação de sucesso.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo trazer a contextualização das políticas públicas educacionais neste município, considerando o cenário político e o gerencialismo

como novo modelo administrativo aplicado ao setor educacional. Parte-se de uma breve análise das políticas avaliativas da rede, que sofre impactos causados pela “implementação” da organização escolar em Ciclos de Aprendizagem, resultando numa outra estratégia para aparar as arestas deixadas pela interpretação dessas idealizações: a correção de fluxo.

3.1 Contextualizando os Ciclos

Para compreender o contexto educacional, parto das lideranças da gestão municipal. César Maia foi prefeito da Cidade do Rio de Janeiro de 1993 a 1996. No período de 1997 a 2000 foi eleito seu sucessor e aliado Luiz Paulo Conde. Este deu continuidade às ações políticas iniciados por seu mentor e antecessor, ainda que tenha rompido a aliança com César Maia nos últimos dois anos de gestão. César Maia retornou ao governo no período de 2001 a 2004 pelo Partido Trabalhista Brasileiro. Nas eleições seguintes, já filiado ao Partido Democratas (DEM) foi reeleito para governar o Rio de Janeiro de 2005 a 2008, em seu último mandato como Prefeito da Cidade.

Foi entre essas idas e vindas que a organização da Educação em Ciclos de Progressão Continuada se desenvolveu. Iniciando-se no último ano de governo de Conde, anos 2000, até o ano de 2008, último ano de governo do então prefeito Cesar Maia. Apesar de representantes diferentes, pode-se dizer que neste período, a cidade esteve sob a mesma frente de governo.

Tal implementação teve início com o Ciclo de Alfabetização, cujo objetivo era

propiciar maiores oportunidades de escolarização dos alunos, com um trabalho não fragmentado, dando continuidade ao processo de alfabetização durante um período de três anos. Foram traçados objetivos gerais para o ciclo e específicos para cada ano (RIO DE JANEIRO, 2007a, p.24).

Os alunos que deveriam ser matriculados nos anos do ciclo pois teriam perfil adequado para essa oportunidade de escolarização vista como adequada, teriam respectivamente 6(seis), 7(sete) e 8(oito) anos de idade. Em outras palavras, lança-se o conceito tendencioso de “alfabetização na idade certa”.

Aqueles alunos que fugissem a este perfil e se encontrassem em situação de distorção idade / ano escolar, segundo a normativa n.º 3/2007 do Conselho Municipal de Educação, deveriam então ser matriculados nas turmas dos projetos de Aceleração da Aprendizagem e

Correção de Fluxo. Para além das questões de distorção, esses alunos apresentavam características muito peculiares como dificuldades de aprendizagem e atraso no desenvolvimento do processo de alfabetização.

No entanto, considerando o texto político, desde a Portaria E/DGED nº 14 de janeiro de 2001, se estabeleceu a forma de enturmar os alunos e se criou as Classes de Progressão para os alunos com atraso escolar que necessitavam de apoio de leitura e escrita. A Progressão atendia aos alunos do Ensino Fundamental I e atuou em concomitância às Classes de Aceleração de Aprendizagem I e II, que atendia aos alunos do Fundamental II e foram implantadas em 1999 e extintas em 2002. As Classes de Progressão permaneceram até 2006.

Nesse período, a rede municipal manteve-se com dois tipos muito divergentes de organização: os anos atinentes ao período de alfabetização compunham o 1º Ciclo de Formação. Já os demais anos, na verdade, obedeciam a um caráter seriado, como de costume. Tudo isso, trazia muita insegurança nas relações e na organização do tempo-espço.

Em geral, a organização da educação em Ciclos foi alvo de diversas pesquisas não só no Rio de Janeiro, mas em todo o país. Dentre estas pesquisas, recorro ao estudo de Fetzner (2007), que investigou as percepções dos professores sobre a aprendizagem dos alunos nos Ciclo de Alfabetização em escolas no Rio Grande do Sul. A autora ressaltou que as principais críticas dos professores e diretores relacionadas aos ciclos traziam as seguintes referências: tempo reduzido para planejamento semanal; abandono dos conteúdos tradicionalmente trabalhados em sala de aula, favorecendo fragmentação do trabalho pedagógico; utilização de livros didáticos divergentes à proposta do Ciclo; escassez de atividades culturais para os alunos; pouca integração entre os professores do Ciclo e do regime “seriado”, dificultando o estabelecimento de um projeto único de escola; muitas vezes as turmas apresentavam um número excessivo de alunos em sala de aula, superior ao que as portarias de matrícula estipulavam como adequado à política de ciclos; utilização da seriação como pano de fundo da avaliação, na medida em que era possível reprovar os alunos e encaminhá-los para as Classes de Progressão; ausência de critérios pedagógicos para a seleção de professores que trabalhavam com alunos da Progressão, compreendida muitas vezes como castigo para o professor; e a baixa aprendizagem dos alunos.

Para a situação do Rio de Janeiro, tal estudo demonstra-se muito apropriado e se enquadra perfeitamente. Outra questão a se salientar é a da regência das turmas de Progressão, que também não era embasada por um critério pedagógico. Muito pelo contrário. Geralmente, os professores ingressantes dos concursos públicos (os novatos), os recém-chegados nas

unidades escolares ou ainda, aqueles que sobravam quando da escolhas das turmas, eram os dirigidos a essas classes.

Apesar de todas as críticas endereçadas a este tipo de organização, o Ciclo de Formação foi ampliado para as demais séries do ensino fundamental através da criação de outros dois Ciclos: o 2º Ciclo de Formação e o 3º Ciclo de Formação.

Considerando o perfil dos alunos a serem matriculados, o 1º Ciclo manteve-se para o público de alunos entre 6 a 8 anos, fazendo referência à fase da infância e ao processo de alfabetização. O 2º Ciclo de Formação reunia do 4º ao 6º ano, atendendo aos alunos pré-adolescentes na faixa etária de 9 a 11 anos. O 3º Ciclo de Formação compreendia do 7º ao 9º ano, atendendo aos alunos adolescentes, na faixa de 12 a 14 anos. Os adolescentes com 14 e 15 anos, que apresentavam defasagem idade / ano escolar, oriundos das Classes de Progressão, foram enturmados no “Projeto Adolescente”, criado e desenvolvido pela SME para funcionar em horário integral. O Projeto era acompanhado pelo nível central e pelas coordenadorias regionais de educação.

De acordo com Mattos e Ferreira (2011), o “Projeto Adolescente”, criado em 2007 para adolescentes de 14 e 15 anos, foi desenvolvido em 42 turmas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, distribuídas em 38 escolas. Os alunos eram atendidos por um único professor que recebia formação continuada dos níveis intermediários, ou seja, das CRE’s e central de gestão. O material pedagógico utilizado era produzido pela SME, que previa, além das aulas regulares, atividades culturais. É necessário afirmar que tal projeto representa a gênese dos projetos de correção de fluxo para o público-alvo da faixa etária referente ao Fundamental II que perdura até os dias atuais. Como lido, os processos e práticas não mudaram muito ao longo desses anos.

O declínio da política de ciclos se deu em decorrência das traduções ocorridas no contexto da prática nas escolas. Dois grupos se apresentaram contundentemente insubordináveis e persuasivos. Primeiro o SEPE, Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação, declarando publicamente que se tratava de uma estratégia do governo para diminuir os índices de repetência e evasão escolar através de economia financeira e desvio dos alunos em situação de distorção. Segundo, os professores que demonstravam tamanha insatisfação com a Resolução nº 946 de abril 2007, afirmando que ela restringia a possibilidade de avaliação a apenas três conceitos (Muito Bom, Bom, Regular), o que na prática impedia a reprovação, considerando que o conceito RR referia-se a um indicativo de recuperação. Segundo os professores, tal medida estabelecia uma “aprovação automática” que impactava diretamente na avaliação docente promovendo sua desqualificação.

No mês de dezembro do mesmo ano, novas diretrizes para a avaliação da rede foram publicadas, constantes no Decreto 28.878 de 14 de dezembro de 2007. Entretanto, tal situação não modificou a postura insubordinada dos professores, que permaneceram por demonstrar muita insatisfação. Todo esse processo acabou afetando a imagem da representação executiva municipal, cuja a representação passou a ser associada a uma intervenção negativa à autonomia do professor, quando do questionamento da capacidade da pessoa avaliadora do profissional.

Sendo assim, no processo eleitoral seguinte para prefeito, a maior parte dos candidatos trouxe em suas plataformas de candidatura a melhoria da educação através do fim da “aprovação automática”, o fim dos ciclos formativos, diante do clamor da sociedade civil.

3.2 Contextualizando as parcerias público-privadas

Na sessão anterior contextualizou-se o surgimento das primeiras classes caracterizadas como correção de fluxo e aceleração da aprendizagem a partir da inserção da política de ciclos para organização da educação na rede municipal do Rio de Janeiro. Finalizamos expondo a crise apresentada no setor educacional considerando o contexto prático dessa política a partir da insatisfação com a política de avaliação que protagonizava a proposta.

Em janeiro de 2009, Eduardo Paes assume a poder executivo municipal. Sua primeira ação, em 1º de janeiro deste mesmo ano, foi revogar por meio do Decreto 30.340 toda a política educacional vigente até então.

Nos governos anteriores, a pasta da Secretaria de Educação era assumida por professoras de carreira, Sônia Mograbi (2001-2008) e Carmem Moura (1997-2000). Com a assunção do novo prefeito, o nome a então assumir a SME foi o de Cláudia Costin. Profissional com vasto currículo demonstrando experiência na área da gestão, a administradora paulistana é especialista em políticas públicas e exerceu funções de Ministra de Estado da Administração Federal e Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi Secretária de Cultura de São Paulo, vice-presidente da Fundação Victor Civita do Grupo Abril e consultora do Banco Mundial, entre outras funções na área de administração. Um perfil completamente empreendedor e voltado para a gestão assumindo um cargo dentro de uma perspectiva gerencialista de administração: um casamento perfeito.

A linha de trabalho da nova secretária envolvia o que ficou conhecido como “Choque de Gestão”, no qual a restauração da máquina pública ocorreria através da adoção de três

mecanismos primordiais: estabelecimento de metas e avaliação permanente de resultados com uso de *accountability*, duplo planejamento (de curto e de longo prazo) e alinhamento junto às organizações, pessoas e sistemas administrativos (governança) (LIMA, 2016). As ações iniciais do governo, agregado ao bom relacionamento com integrantes do Legislativo, aliado aos pressupostos de trabalho na nova secretaria, trouxeram um clima de maior conforto e confiança para a área da educação. Tanto que em março de 2009, não houve resistência quando do envio à Câmara do Projeto de Lei 02/2009, que previa a autorização de parcerias e contratos de gestão entre diversas áreas do setor público, como Educação, Saúde e Cultura e Organizações Sociais (ONG's e Cooperativas) – ações já previstas em âmbito federal.

Ainda em 2009, ficou aprovada a Lei 5.026 de 19 de maio de 2009, resultante do projeto enviado aos vereadores. Apesar da aprovação, a lei não contemplava diretamente o PL, apresentava várias emendas e vetos. No entanto, no setor educacional, autorizava a atuação dessas organizações tanto nas creches quanto nos projetos de reforço escolar.

De acordo com Lima (2016), as excepcionalidades nas quais as Organizações Sociais passariam a atuar na esfera da educação referendavam as parcerias público-privadas que seriam firmadas para a correção do fluxo escolar como ação integrante do Programa Reforço Escolar nos próximos anos do governo. É razoável considerar que o resultado deste processo de disputa na Câmara Municipal se constituiu como um dos condicionantes institucionais que favoreceram a formulação do modelo de correção de fluxo desenvolvido na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, fixado inclusive no Plano Estratégico desde o primeiro ano, ainda que tivesse sido planejado para os quatro anos de governo. O plano envolvia:

Planejamento estratégico apoiado em dados empíricos; aproximação com a política educacional do governo federal, cujo escopo articula qualidade à avaliação de resultados; maior dinamismo na gestão da rede, através de múltiplos arranjos e ações que envolveriam particularmente parcerias público-privadas; implementação de um sistema de avaliação para monitoramento e aferição da qualidade educacional permanentemente; e premiação de boas práticas (SANTOS, 2014).

Tal Plano Estratégico abarcava todas as secretarias municipais e seguia uma lógica de raciocínio no qual o foco principal era o cumprimento de metas pré-estabelecidas a partir da análise de indicadores. A fim de garantir que as metas fossem atingidas e monitoradas o Governo estabeleceu um dispositivo denominado Acordo de Resultados (RIO DE JANEIRO, 2009c). O Acordo de Resultados previa bonificações a partir do mérito dos profissionais envolvidos. Em outras palavras, a política da meritocracia adentra a administração pública municipal em seus diversos setores.

Como consequência, a preocupação com as necessidades dos estudantes foi substituída pela ênfase nas *performances* e a cooperação entre as escolas deu lugar à competição. O investimento em critérios empresariais de eficiência, “qualidade total” e competitividade se desenvolvem no setor público em áreas como educação e se instauram como problemática neoconservadora para que a escola pública se estruture e seja avaliada dentro dos parâmetros de produtividade e da eficiência empresarial. (FRANGELLA; MENDES, 2018)

Essa política de meritocracia, “qualidade total”, performatividade e competição não eram comuns ao setor público, principalmente quando se trata da área educacional. Entretanto, este novo cenário passou a demandar um monitoramento para que houvesse o acompanhamento do alcance das metas então estipuladas e, até o presente momento, dispunha-se apenas da Prova Brasil como instrumento de avaliação externa. No entanto essa avaliação não fornecia dados consistentes que viabilizassem o estabelecimento dos indicadores que se faziam necessários à nova política, nem demonstrava as informações esperadas pela gestão setorial no que se refere ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

A esta altura, já havia duas normativas que regulamentavam os processos avaliativos no município: primeiro o Decreto 30.426, de 26 de janeiro de 2009, que estabeleceu as diretrizes para a avaliação escolar na Rede Municipal, dispondo avaliações elaboradas pelo nível central realizadas anualmente como o objetivo de monitor e replanejar as ações propostas pelo governo, sendo uma das primeiras ações após revogar o sistema de progressão continuada. Segundo a Resolução 1.010 de 04 de março de 2009, que centralizava as provas da rede, determinando que a SME-RJ enviasse para as escolas, bimestralmente, provas a serem aplicadas a todos os alunos, de forma a ocorrer o acompanhamento da aprendizagem (RIO DE JANEIRO, 2009a, 2009b, 2009c).

A necessidade de gerar dados para o desenvolvimento de suas políticas foi propulsora para a Secretaria Municipal de Educação instaurar uma Avaliação Diagnóstica. No capítulo anterior já faço menção a isso, com o objetivo de demonstrar a forma de entrada do Instituto Ayrton Senna (IAS) no setor educacional municipal do Rio de Janeiro. No entanto é importante rememorar o tema, pois ressalto que esta avaliação correu em duas etapas: A primeira foi aplicada para verificar o nível de alfabetismo dos alunos do 4º ao 6º ano, através de uma prova padronizada e elaborada pelo Instituto Ayrton Senna, avaliando exclusivamente leitura e escrita. Os resultados analisados indicam cinco estágios possíveis de alfabetização dos alunos. A segunda etapa de realização das provas teve como objetivo avaliar as dificuldades de aprendizagem dos alunos do 3º ao 9º ano (excluindo o grupamento anterior),

através de um instrumento elaborado pela própria SME-RJ, cujo objetivo era avaliar o desempenho dos alunos nas áreas de Português e Matemática.

Quarenta e cinco dias antes da aplicação dessas provas, a SME-RJ enviou para as unidades escolares um conjunto de Cadernos Pedagógicos com o objetivo de realizar uma revisão de conteúdos e aproximar os alunos do formato padronizado cujos instrumentos haviam sido elaborados.

Ressalto ainda que, as provas elaboradas pelo IAS foram aplicadas no dia 10 de março de 2009. Entretanto, no dia 09 de março de 2009, o nível central, através da Circular nº 08, encaminhou para as Coordenadorias Regionais de Educação os desdobramentos a partir dessa realização. Tais desdobramentos já previam o encaminhamento dos alunos que eram público-alvo (4º ao 6º ano). Ou seja, avaliação com vistas à inclusão nos projetos ‘Se Liga’ (alunos classificados como analfabetos funcionais) e ‘Acelera’ (alunos com até 14 anos com defasagem igual ou superior a dois anos).

O resultado apresentado pelo Instituto Ayrton Senna foi desastroso considerando os parâmetros utilizados para a realização das provas. Dos alunos atendidos no 4º, 5º e 6º anos, cerca de vinte oito mil alunos foram considerados analfabetos funcionais, o que representava à época entre de 13% e 14% do grupo atendido. Os parâmetros utilizados pela instituição reportam-se à condição de analfabeto funcional como sendo caracterizada pela incapacidade de exercitar habilidades de leitura, escrita e cálculo, fundamentais para a participação ativa da vida social em diversas dimensões. foram consideradas analfabetas funcionais, aquelas pessoas com 15 anos ou mais que têm menos de 4 anos de estudo completos - ou que não foram capazes de ler mais e entender mais do que uma palavra ou uma frase curta. Ou, segundo definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), adotada na Conferência da UNESCO e utilizada até hoje, uma pessoa funcionalmente alfabetizada "é a pessoa que pode participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento efetivo do seu grupo e comunidade e também para lhe permitir continuar a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e da comunidade".

A avaliação Diagnóstica de Alfabetização do Instituto Ayrton Senna utilizou uma “escala de proficiência em alfabetização, organizada em níveis de desenvolvimento de habilidades esperadas para o período” para verificar o nível de alfabetismo do aluno. Cabe destacar que, essa avaliação constitui-se numa ferramenta que teve a finalidade de orientar às escolas e redes de ensino quanto a mensuração do desempenho e a enturmação dos alunos nos Projetos de correção de fluxo do IAS. Nestes termos a avaliação é apresentada como um teste,

sendo um “instrumento valioso que permitirá aos professores e gestores escolares e educacionais realizarem um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças com distorção idade / ano escolar a fim de procederem a enturmação nos Programas de Correção de Fluxo com maior segurança” (INSTITUTO AYRTON SENNA).

O resultado dessas avaliações mostrava que os alunos que apresentavam níveis abaixo do esperado na alfabetização eram majoritariamente alunos com distorção idade / ano escolar. É a partir desse momento que a SME começa a tornar pública a associação que é assumida neste momento entre fracasso escolar (no contexto do baixo desempenho) e distorção. Assume também uma postura de desprofissionalização docente a partir do posicionamento quanto sua política centrada na avaliação. Sendo assim, o processo de idealização de políticas voltadas para esta demanda exigia esforços diferenciados do que já se tinha anteriormente. O que se tinha até então, e que a SME não queria mais por considerar ineficaz para tais demandas, eram as turmas de Progressão, que não tinham a intervenção ou a participação de organizações externas ao setor público e eram voltadas a atender aos alunos em distorção nos ciclos de aprendizagem. Mas que foram extintas no ano de 2006.

Apesar de se ter ações voltadas para o público em situação de distorção é possível afirmar que, somente a partir do estabelecimento das parcerias público-privadas, é que se passa a ter na rede municipal de educação uma política desenvolvida com esta intencionalidade. Os discursos veiculados na mídia à época eram embasados nos modelos finlandeses. Onde, “não deixar ninguém para trás”, passou a ser o carro-chefe da política.

Na próxima sessão abordaremos os processos de “implementação” dessa política de reforço escolar e correção de fluxo, até então pioneira na rede.

3.3 Contextualizando o Reforço Escolar e Correção de Fluxo

O principal objetivo com o desenvolvimento das políticas voltadas para o reforço escolar e a correção de fluxo era o processo de “realfabetização”. O que, para a SME justificava o estabelecimento de parcerias que trariam uma validação para o processo. Pois, segundo a própria gestão central, em entrevistas veiculadas nas mídias da época, considerando um processo de alfabetização, ou seja, para crianças na idade certa, a rede sabia executar o processo. Mas, se considerando a ressignificação do processo, ou seja, a realfabetização para alunos em situação de distorção, a rede encontrava-se em despreparo.

Entretanto, alguns estudiosos se colocaram avessos a adoção política do termo, considerando o mesmo controverso. Um exemplo disso foi Souza (2012) que, em sua dissertação de Mestrado, realizou uma pesquisa com os professores lotados na 7ª Coordenadoria Regional de Educação. Um dos resultados obtidos com a pesquisa é referente a tradução nesta política na prática. Pois, segundo os professores, os alunos público-alvo desses projetos não estariam sendo realfabetizados. Muito pelo contrário. Eles não teriam sido alfabetizados em momento algum até então.

Ao se refletir sobre o nome do Projeto Realalfabetização, apreende-se que o nome do Projeto não é adequado, pois remete a ideia, que se esteja alfabetizando outra vez o discente. No “Projeto (Re)alfabetização” em questão, o aluno não está sendo (re)alfabetizado. Ele está se alfabetizando, ou seja, compreendendo e interpretando os códigos linguísticos, que até então, eram desconhecidos, portanto, esta designação remete a uma ideia imprecisa do conceito de alfabetização. Uma vez o indivíduo alfabetizado, não terá necessidade de voltar a ser alfabetizado, ou seja, refazer aquilo que já sabe (SOUZA, 2012, P. 117).

Apesar de posturas como essa, o termo “realfabetização” foi incorporado ao Projeto “Se liga”, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna para alfabetizar os alunos em distorção idade/ano escolar e matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante deixar claro que, em levantamento nas normativas da época, não foram encontradas diretrizes específicas para os projetos de reforço escolar e correção de fluxo para a rede municipal de ensino. Foram encontradas algumas informações no Plano Estratégico desenvolvido para os anos de 2009-2012 e por fazer parte do corpo de funcionários da SME desde o ano de 2005, informo que tive acesso a algumas dessas orientações devido à minha participação e atuação no contexto da prática. Tive acesso a relatórios anuais, orientadores da prática docente, estabelecimento de metas e formação de professores, através dos portais de publicação, como o Rioeduca e os portais das instituições privadas envolvidas. Assim como, tive acesso a alguns documentos gerados pelas equipes gestoras centrais e locais dos projetos.

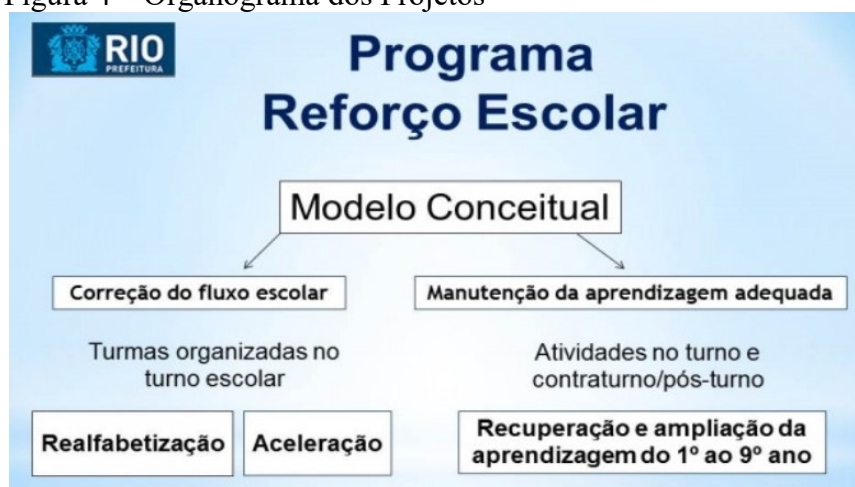
O Plano Estratégico de ações voltadas para a educação traz trinta e sete ações voltadas para a reestruturação da gestão educacional e restauração da “qualidade” da educação. Essas ações são elaboradas a partir dos indicadores gerados a partir dos dados resultantes das avaliações diagnósticas citadas anteriormente. A distorção idade / ano escolar foi utilizada como um desses indicadores e traz motivação para o desenvolvimento das políticas de correção de fluxo, como já afirmado. Sendo assim, realfabetizar 28.000 crianças nos 4º, 5º e 6º anos e oferecer reforço escolar em português e Matemática para os alunos do 2º ao 9º ano, através de: (i) criação de turmas dedicadas; (ii) contratação e capacitação de professores; (iii)

disseminação de metodologias e (iv) desenvolvimento de material de orientação curricular (RIO DE JANEIRO, 2009b), são as principais ações voltadas para essa atuação.

As Escolas do Amanhã (Unidades com baixo IDEB ou que não teriam alcançado as metas estabelecidas para as avaliações externas, teriam seu horário de atendimento ampliado no que se refere à carga horária diária e à diversificação curricular), Espaço de Desenvolvimento Infantil (Unidades voltadas para o atendimento de alunos em idade para creche e de Educação Infantil de 4 e 5 anos, nas quais o desenvolvimento dos alunos na primeira infância é a prioridade) e Saúde na Escola (parcerias estabelecidas entre órgãos do setor educacional – CRE's, unidades escolares, creches – com órgãos da saúde, prevendo acompanhamento e monitoramento da saúde dos alunos, promovendo ações preventivas de saúde e alimentação) são as três ações mais amplas do plano estratégico.

A figura 4, encontrada e adaptada do Relatório dos Projetos de Reforço Escolar e Correção de Fluxo, mas também publicada no Portal Rioeduca, sintetiza as duas áreas de atuação para estes projetos.

Figura 4 – Organograma dos Projetos



Fonte: Portal Rioeduca. Disponível em <http://antigo.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=89>

O Programa Reforço Escolar organiza-se em dois eixos (correção de fluxo e manutenção da aprendizagem adequada) e em três frentes de trabalho:

- **Realfabetização** de alunos analfabetos funcionais;
- **Aceleração de estudos** para alunos com defasagem idade/ano escolar;
- **Qualificação da aprendizagem** do 1º ao 9º ano escolar, para reforço, recuperação e aprimoramento da prática pedagógica. (RIO DE JANEIRO, 2017)

Ainda segundo o relatório mencionado, o Programa Reforço Escolar – Correção de Fluxo tem por objetivo o aprimoramento da “qualidade” do ensino das escolas públicas da Rede Municipal, desenvolvendo projetos e ações que favoreçam o sucesso escolar de todos os

alunos matriculados na Rede. Nesse sentido, compreendem que colabora para o “salto na qualidade” de ensino da educação carioca: todo aluno aprendendo cada vez mais e melhor e na idade adequada ao ano em que estuda.

Para a Secretaria Municipal de Educação, o Programa Reforço Escolar – Correção de fluxo iria colaborar intensamente para o alcance do atingimento pedagógico do acordo de resultados de forma ampla no aumento do IDEB/IDERIO, na garantia da alfabetização ao final do 1º ano, em especial, focado nas duas metas a seguir:

- Reduzir para menos de 5% a taxa de analfabetismo funcional dos alunos do 4º, 5º e 6º ano. Em dezembro de 2015, mantivemos o índice de 2, 4%, já alcançado em 2014.
- Garantir que 96% dos alunos da Rede Municipal se formem no 2º segmento até os 16 anos, em 2016. (RIO DE JANEIRO, 2017)

3.3.1. O Reforço Escolar

Para além de corrigir o fluxo, a secretaria tinha uma preocupação e a assunção de uma modificação de paradigma na qualidade da educação oferecida aos estudantes diante de toda a sociedade. Assegurar um aprendizado de “qualidade” em todas as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino era um “compromisso” de campanha eleitoral. Sendo assim, agregando-se a política centralizada na avaliação e a nova política de correção de fluxo, as unidades escolares da rede municipal recebem novas Orientações Curriculares, organizadas por bimestres, para todas as disciplinas curriculares, para todos os anos de escolaridade. Professores e alunos passaram a receber Cadernos Pedagógicos, também bimestrais, para as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e cadernos específicos para Alfabetização do 1º, 2º e 3º anos, além de terem acesso à Educopédia, plataforma com aulas digitais e exercícios sob a representatividade de um professor voluntário por unidade escolar.

São aplicadas provas bimestrais⁶, em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Produção Textual, além das avaliações externas: Alfabetiza Rio, Prova Rio e Prova Brasil. Para o aluno que apresenta algum tipo de dificuldade durante o ano letivo, são criadas ações

⁶ As provas bimestrais aplicadas aos alunos da Rede Municipal apresentam características muito peculiares: são produzidas ou pelo nível central ou por empresas contratadas e/ou parceiras, seus resultados influenciam diretamente na composição do conceito global atribuído na avaliação bimestral de cada aluno, assim como gera dados considerados importantes para os gestores da SME-RJ.

específicas de reforço escolar, no turno e/ou contraturno, de forma que este aluno se recupere ao longo do próprio ano e consiga ser promovido. Abaixo a descrição de algumas iniciativas.

Várias ações do âmbito do reforço escolar passam a ser desenvolvidas em parceria com diversas organizações privadas. Por isso, traremos as principais ações a título de exemplificação. O discurso adota um caráter inerente à boa prática pedagógica. Ou seja, nenhum aluno deve ficar invisível, nenhum aluno deve ficar para trás. Por conta disso, em 2010, com o objetivo de oferecer reforço escolar, 6.680 alunos que obtiveram as notas mais baixas no 3º Ano na Prova Rio (final de 2009), em Língua Portuguesa e Matemática e cerca de 1000 alunos que não obtiveram sucesso no projeto Realphabetização 1 em 2009, tiveram atendimento intensivo para recuperação da aprendizagem durante o turno escolar, com apoio de voluntários e estagiários e atendimento três vezes por semana no contraturno com atividades na Sala de Leitura, entre outras, além da obrigatoriedade de leitura de livros determinados.

Outra ação voltada para o reforço escolar foi elencar 116 escolas com os índices mais baixos no IDE-RIO para serem atendidas de forma diferenciada, com formação dos professores por especialistas em Língua Portuguesa e Matemática. Como não foram encontradas normativas específicas da época, não ficou claro se os especialistas que atendiam a essas escolas eram da própria rede ou se eram profissionais ligados às organizações privadas citadas nessa dissertação.

Segundo Relatório da Gestão Central de 2017 de Reforço Escolar e Correção de Fluxo, o resultado dessas ações conjuntas foi bastante positiva, mais da metade dos alunos obteve sucesso ao final do ano, progredindo para o ano escolar seguinte.

No ano de 2011, o reforço escolar teve continuidade, com ampliação do público-alvo. Foram incluídos alunos com baixo desempenho na prova Alfabetiza Rio 2010 (nível 1 de letramento) e alunos com conceito I (Insuficiente) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2012 o reforço escolar priorizou dar maior atenção aos alunos do 3º ano, ainda com perfil de analfabetismo. Fizeram parte do projeto cerca de 8.000 alunos. Nesse mesmo ano, houve a criação do Projeto 3ºANO – Nenhuma Criança a Menos⁷, para atendimento reforçado a turmas do 3º ano formadas especificamente com perfil de analfabetismo. Para

⁷ Teve inspiração no modelo estadunidense No Child Left Behind, implantado pelo presidente George HW Bush entre 1991 e 1993 sob a direção Diane Ravitch, responsável pela implantação das avaliações de larga escala no mesmo país.

essas turmas os professores receberam capacitação⁸ mais intensa e utilizaram material especificamente desenvolvido para essas turmas. Fizeram parte do projeto cerca de 8.000 alunos.

Também em 2010, exercícios e jogos em meio digital, de Língua Portuguesa e Matemática, para atendimento a alunos do 2º. ao 9º. ano de todas as escolas. O material é apresentado *on line* e em CD, o que possibilita a utilização em casa. A partir de 2011, esse material passa a fazer parte da Educopédia.

Outra ação com o intuito de oferecer reforço escolar foi o Projeto em parceria com a Fundação Roberto Marinho para alunos do 9º ano, com baixo desempenho em Matemática. Foi o Projeto Autonomia Carioca complementar em Matemática, que 2009 iniciou-se no 2º semestre e atendeu 800 alunos. O projeto permaneceu até 2015, no contraturno escolar, com aulas duas vezes por semana. Ministravam aulas os professores de matemática da Rede, que recebiam formação específica organizadas pela FRM.

O projeto “Entre Jovens” foi realizado em parceria com o Instituto Unibanco para atendimento a alunos do 9º ano com dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2009, atendeu 8 escolas e cerca de 300 alunos, em 2010, o escopo aumentou para 98 escolas e aproximadamente 4.500 alunos. Em 2012, os métodos foram repassados para a SME, que assume a tutoria do projeto, passando a ter as atividades ministradas por estagiários. O projeto permaneceu até 2016.

Iniciado no final de 2010, o projeto em parceria com o Sesi/Firjan, intitulado Sesi Cidadania, atendeu alunos do 3º e 5º anos, com foco na Leitura / Escrita (3º ano) e em Matemática (5º ano, voltado para as escolas situadas em áreas já pacificadas e no entorno destas áreas, onde estão as Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs). A parceria terminou em 2015.

Outra ação foi o Projeto em parceria com a ONG ENSINA! que se iniciou em 2011, com metodologia própria, para reforço escolar e aprofundamento de conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, no Ensino Fundamental II. Foram atendidas 13 escolas que fazem parte do programa Escolas do Amanhã. A parceria terminou em 2013.

Mais uma iniciativa ocorrida no ano 2009, foi a inclusão de estagiários de graduação no cotidiano escolar. Contando com 1.219 estagiários e 1.350 voluntários, com o objetivo de viabilizar as ações de reforço escolar tanto no turno como no contraturno, o projeto teve grande adesão das escolas da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Em 2010 o

⁸Capacitação é um termo utilizado quando da política de qualidade total. Na qual o indivíduo profissional é “capacitado” para desenvolver ações afim de sanar demandas vigentes.

número de estagiários passou para 2.106, tendo como meta alcançar 2.500. Foram 1.450 voluntários em 2010 e a meta era ter 1.800 voluntários contribuindo nos projetos de reforço. Em 2012 atuaram 2.800 estagiários, que ultrapassaram a meta prevista. Atividades como esta foram se perdendo com o tempo, não é possível demarcar um ano final. Atualmente, a atuação de estagiários limita-se ao acompanhamento de alunos portadores de necessidades especiais matriculados em turmas regulares, seja da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental.

3.3.2 A Correção de Fluxo

Com o objetivo de reduzir o analfabetismo funcional, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), inicia-se a realização dos projetos para realfabetização. Os estudantes são reunidos em turmas de acordo com o nível de alfabetização em que se encontram. Os projetos usam metodologia especialmente desenvolvida pelo IAS, qualificada pelo MEC, com o objetivo de num curto período – 1 ano – realfabetizar estes alunos, caracterizados com defasagem idade/ano escolar.

O Projeto “Se liga” atendia a alunos do 4º e 5º anos de escolaridade. Em 2014, a SME-RJ também passa a produzir material didático para os alunos e inclui alunos matriculados no 3º ano de escolaridade que ainda não eram alfabetizados. Esse projeto finalizou suas atividades no ano de 2015. Segundo Ball, em Mainardes e Marcondes (2006), podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação.

O Projeto de Realfabetização 2 era voltado para alunos do 6º ano, também em parceria com o IAS. Este projeto recebeu o nome de “Fórmula da Vitória”.

Iniciado no 2º semestre do ano de 2009 teve de cerca de 6.000 alunos, com duração de 18 meses. Neste semestre inicial as aulas ocorreram no contraturno, o que não favoreceu a permanência dos alunos no projeto. Continuaram no projeto no de 2010, 4.521. Porém, já neste ano, os alunos foram enturmados no turno regular. Deste outro total, foram alfabetizados 2.533 alunos. Por conta de uma série de desafios e de insucessos, o projeto foi reformulado para o ano seguinte.

Já em 2011, o projeto teve um ano letivo completo de duração, com alunos enturmados no turno regular e todos no nível 2 e 3⁹ de alfabetização (grau rudimentar e básico), o que se mostrou bem mais adequado aos métodos do projeto. Foi classificado como Realfabetização 2B por conta deste nivelamento, mas ainda era chamado de “Fórmula da Vitória”. Dele participaram 4.229 alunos e foram alfabetizados 2.980.

A Realfabetização 2A atendia aos alunos analfabetos e passou a ser chamado de “Ponto de Partida”. Ou seja, aqueles no nível 1 no processo de alfabetização. Participaram 2.503 alunos e foram alfabetizados 1.694.

Segundo dados da gestão central dos projetos, a partir do ano de 2012, os alunos da Realfabetização 2B, “Fórmula da Vitória” que melhoravam o nível de alfabetização e eu saíam da condição de distorção, eram enturmados em classes regulares de 6º ano. Já os alunos que terminavam sua alfabetização no projeto “Se Liga” / Realfabetização 1, e permaneciam em condição de distorção, imediatamente, seguiam para o projeto de Aceleração 1 (que teve início em 2010), também do Instituto Ayrton Senna, chamado “Acelera Brasil”. O projeto atendia, ainda, alunos do 4º ano, alfabetizados, que apresentavam defasagem idade/ano escolar. Os aprovados seguiram para o 6º ano, e, em alguns casos, para o projeto Aceleração 2.

Quadro 2 - Síntese dos Projetos de Correção de Fluxo administrados pelo Instituto Ayrton Senna

Projetos	Caracterização	Possibilidade para enturmação no ano letivo seguinte
Realfabetização 1 Se liga IAS	- Alunos cuja origem são 4º e 5º anos, não alfabetizados, com defasagem de 2 anos ou mais; - Limite de 25 alunos por turma.	- Aceleração 1, em caso de aprovação; - Realfabetização 1. em caso de reprovação.
Aceleração 1 A Acelera Brasil IAS	- Alunos que cursaram o projeto “Se Liga” no ano anterior; - Limite de 25 alunos por turma.	- Turmas do ensino regular: 4º, 5º ou 6º anos, dependendo da situação de aprovação ou reprovação do aluno. Assim como a origem do aluno considerando o ano anterior.
Realfabetização 2 B Fórmula da Vitória IAS	- Aluno do 6º ano classificado em nível rudimentar de alfabetização e defasagem de 2 anos ou mais; - Limite de 25 alunos por turma.	- Projeto “Nenhum Jovem a Menos” - SME ou “Realfabetização 2”

Fonte: Portaria E/SUBE/CED nº 10 de 09 de outubro de 2012.

⁹Para mensurar a habilidade de leitura e escrita, em relação ao “analfabetismo funcional” são considerados quatro níveis de alfabetismo: 1 – analfabetos – não conseguem ler textos simples; 2 – alfabetizados de nível rudimentar – localizam informações em textos curtos; 3 – alfabetizados de nível básico – compreendem textos de média extensão; 4 – alfabetizados de nível pleno – não têm problemas em compreender textos longos, avaliam informações, realizam análise crítica, interpretam tabelas, mapas e gráficos.

De 2013 a 2015, a rede também contou com o 7º ano NJM. Ou seja, o Projeto Nenhum Jovem a Menos, administrado pelos profissionais da SME. O público de atendimento referia-se aos alunos oriundos do Projeto Realphabetização 2A e 2B. No entanto, nesse interstício de tempo, o projeto contou com material pedagógico próprio, também produzido e com adequações apontadas pelos professores da rede, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História e Educação Física. Em seu último ano de realização, o projeto foi ampliado para atendimentos aos alunos reprovados e defasados do 7º ano de escolaridade.

Quadro 3 - Síntese dos Projetos de Correção de Fluxo administrados exclusivamente pela SME-RJ

Projetos	Caracterização	Possibilidade para enturmação no ano letivo seguinte
Realphabetização 2 SME	- Alunos do 6º ano ou oriundos do Fórmula da Vitória, Realphabetização 2 B com nível rudimentar de alafabetização e defasagem de 2 anos ou mais. - Limite de 25 alunos por turma.	- Projeto Nenhum Jovem a Menos (aprovados) - Realphabetização 2 - SME (Reprovados)
Nenhum Jovem a Menos SME	- Alunos oriundos do 6º ano (Há até 2 anos anteriores), posteriormente integrados ao projeto “Realphabetização 2B” no ano anterior, com defasagem de 2 anos ou mais; - Limite de 30 alunos por turma.	7º, 8º anos ou Aceleração 3, dependendo da situação de aprovação ou reprovação

Fonte: Portaria E/SUBE/CED nº 10 de 09 de outubro de 2012 e Portaria E/SUBE/CED nº 13 de 01 de novembro de 2013.

Para os alunos dos demais anos do Ensino Fundamental, no Fundamental II, é adotado o conjunto de métodos e estratégias da Fundação Roberto Marinho (FRM) para a redução da defasagem de idade. Semelhantes aos projetos de Realphabetização foram criadas turmas dedicadas para cada ano do Ensino Fundamental e, desta forma, os alunos com idade superior à faixa recomendada para o seu ano escolar têm a oportunidade de avançar um ou mais anos escolares. Ao final do projeto, o estudante terá a chance de entrar em outro projeto de aceleração caso ainda não tenha eliminado a defasagem idade/ ano escolar, ou retorna para o fluxo normal do Ensino Fundamental, no ano correspondente à sua idade. Atuavam nos projetos de aceleração, professores da Rede Municipal, que recebiam uma formação específica, em caráter de capacitação, no início do ano letivo, durante a Semana de Capacitação e ao longo do ano, era um treinamento para atuar nos projetos.

Quadro 4 - Síntese dos Projetos de Correção de Fluxo administrados pela Fundação Roberto Marinho

Projetos	Caracterização	Possibilidade para enturmação no ano letivo seguinte
Aceleração 2 Autonomia Carioca FRM	- Alunos oriundos do 6º ano no ano letivo anterior, foram reprovados, com baixo nível de alfabetização e defasagem de 2 anos ou mais. - Limite de 30 alunos por turma.	- Aceleração 2 A.
Aceleração 2 A Autonomia Carioca FRM	- Alunos que cursaram o “Acelera 2” no ano anterior, independente do conceito final ou da frequência; - Continuidade de projeto; - Limite de 30 alunos por turma.	- Conclusão do Ensino Fundamental, 8º ou 9º ano, dependendo da situação de aprovação ou reprovação.
Aceleração 3 Autonomia Carioca FRM	- Alunos do 7º e 8º anos, alfabetizados, com defasagem de 2 anos ou mais; - Limite de 30 alunos por turma.	- Conclusão do Ensino Fundamental ou turma regular do 8º ou 9º ano, dependendo da situação de aprovação ou reprovação.

Fonte: Portaria E/SUBE/CED nº 10 de 09 de outubro de 2012 e Portaria E/SUBE/CED nº 13 de 01 de novembro de 2013.

As turmas de Aceleração 1B ficaram conhecidas como “Tecendo o Saber”, contando com a parceria da Fundação Roberto Marinho (FRM). Tiveram início em 2010 para atendimento aos alunos do 5º ano de escolaridade, objetivando que no ano de 2012 esses alunos chegassem ao 7º ano ou à Aceleração 3. No entanto, só ocorreu por um ano, pois já em 2011 se mostrou ineficiente para atender aos objetivos propostos.

O Projeto de Aceleração 2 e 2A compunham a modalidade “Autonomia Carioca”. Atendia aos alunos do 6º ano de escolaridade, com durabilidade de dois anos e objetivava levar os alunos, no decorrer desse tempo, à conclusão do Ensino Fundamental. Iniciou-se em 2011 e teve fim em 2016. Já em 2016, este programa foi substituído por outro programa chamado de Aceleração 6. Diante de reformulações do formato anterior, atendia ao mesmo público. Entretanto, a partir deste momento passou a contar com material didático próprio e integrado, elaborados por professores experientes na rede e convidados para essa produção. No entanto, as estratégias pedagógicas aplicada na prática de sala de aula era oriunda da Fundação Roberto Marinho e transmitida aos professores regentes através de formações continuadas.

A Aceleração 3, também ficou conhecida como parte do “Autonomia Carioca”, assim como todos os demais projetos, contava com a parceria com a FRM. Atendia aos alunos de 7º e 8º anos de escolaridade e tinha como objetivo principal a conclusão do Ensino Fundamental. Também foi extinto no ano de 2016.

Tabela 10 – Alunos atendidos nos Projetos de Realfabetização entre 2009 e 2016

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
REALFABETIZAÇÃO Fundamental I Fundamental II	11.111	5.307	7.412	4.209	6.093	5.004	3.547	654
ACUMULADO	11.111	16.418	23.830	28.039	34.132	39.136	42.683	43.337

Fonte: Relatório 2017 Equipe de Gestão Central dos Projetos de Correção de Fluxo

A tabela 10 traz em sua primeira linha, a quantidade de alunos atendidos pelos projetos de Realfabetização considerando os dois segmentos do Ensino Fundamental. Na segunda linha, ela demonstra o acumulado de alunos para o período. Ou seja, em cada ano é acrescentado o quantitativo de alunos vigente ao acumulado dos anos anteriores. Sendo assim, chega-se a um total de 43.337 alunos atendidos por este projeto. É importante salientar que este número expressa o total de atendimentos e não o total de alunos de consolidaram sua alfabetização.

Tabela 11 - Alunos atendidos nos Projetos de Aceleração entre 2010 e 2016

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
ACELERAÇÃO Fundamental I	8.461	6.764	5.592	1.331	4.606	3.596	2.372
ACUMULADO	8.461	15.225	20.817	22.148	26.754	30.350	32.722
ACELERAÇÃO Fundamental II	6.206	9.439	10.287	6.241	6.439	7.750	11.981
ACUMULADO	6.206	15.645	25.932	32.173	38.612	46.362	58.343
Total Aceleração	14.667	30.870	46.749	54.321	65.366	76.712	91.065

Fonte: Relatório 2017 Equipe de Gestão Central dos Projetos de Correção de Fluxo

A tabela 11 traz o demonstrativo de alunos atendidos nas classes do Projeto de Aceleração entre os anos de 2010 e 2016. Também lida com o acumulado de alunos ano a ano e por segmento do Ensino Fundamental. Em sua última linha, nos traz o quantitativo total de alunos atendidos para o período, chegando a um total global de 91.065 alunos. No entanto, esse quantitativo não retrata especificamente o número de alunos que conseguiu corrigir seu fluxo no que tange sua trajetória escolar e sim, refere-se a alunos participantes dos projetos.

Já no ano de 2017, as influências exercidas pelas instituições privadas começaram a perder força. Para além de uma questão contratual, os investimentos financeiros foram se diminuindo. Os projetos de correção de fluxo permaneceram na rede. Entretanto, se realizando com algumas diferenciações, como por exemplo, a responsabilidade pela realização do acompanhamento e da efetivação das classes nas unidades escolares passou a ser da equipe

gestora do nível central com o apoio da gestão de meio, realizada nas coordenadorias regionais. É importante ressaltar que, de acordo com o recorte metodológico, esta dissertação se reportará aos anos de 2017 até 2019, também faremos alusão ao ano de 2020, pois efetivamente, o instrumento de pesquisa foi aplicado aos professores regentes dos projetos no decorrer deste ano. No entanto, 2020 foi marcado pelo cenário pandêmico que estamos vivendo até a atualidade de 2021.

A partir de 2017, ano em que o representante do executivo municipal passou a ser Marcelo Crivella e a SME-RJ era liderada pelo Sr. César Benjamin, os projetos passaram a ser chamados de “Aceleras”. Ou seja, a correção de fluxo direcionada para atender à demanda de realfabetização dos alunos do Fundamental I, recebeu o título de “Acelera 1”. Já os projetos direcionados para os anos do Fundamental II, precisamente nosso objeto de pesquisa, foram intitulados da seguinte maneira: “Acelera 6”, para atender aos alunos em defasagem, comportando o 6º e o 7º anos de escolaridade e o “Acelera 8”, comportando a aglutinação do 8º e 9º anos de escolaridade, ambos oferecendo um currículo diferenciado e, segundo vocabulário da própria SME, um currículo “essencializado”.

Quando se utilizava do termo “essencializado”, compreendo que a gestão central se refere à inclusão de conteúdos classificados como essenciais para a aprendizagem dos alunos. Não tendo referência com a questão da essência e sim com o que seria essencial aos estudantes. Situação que causa alguns desconfortos, não só para pesquisadores da área do currículo, mas também para os atores envolvidos no processo. Considerando que: O que seria essencial? É essencial para quem? Quem determina o que seja essencial?

Enquanto a gestão dos projetos era partilhada com organizações privadas, essa decisão do que se fazia essencial era definida a partir dos resultados das avaliações aplicadas aos estudantes. Ou seja, o sistema avaliativo ocupando lugar central no campo da construção curricular, considerando que as decisões curriculares são baseadas nesses sistemas. Ao passar para gestão exclusiva da SME_RJ, essas escolhas ainda que pautadas nas avaliações elaboradas pela rede, passaram a receber uma validação dos professores atuantes na prática dos projetos. Situação que, no contexto da prática, alimenta o campo de disputas da política entre gestão central, gestão local, atores envolvidos, disciplinas, etc. Pois, cada elemento validador tende a priorizar escolhas de forma subjetiva.

Essas nomenclaturas utilizadas em 2017 mantiveram-se por pouco tempo. Já no ano de 2019, quando a secretaria já estava sendo dirigida pela Profª Talma Suane, que até então atuava como chefe de gabinete do secretário anterior, as classes que atendiam ao Fundamental I passaram a ser chamadas de “Carioquinha” e as classes voltadas para o Fundamental II eram

o “Carioca I”, atendendo aos alunos do bloco referente ao 6º e 7º anos e “Carioca II”, direcionados ao bloco do 8º e 9º anos. No entanto, como já afirmado anteriormente, esta dissertação se voltará para a compreensão e pesquisa dos projetos que atendem ao público do Fundamental II.

Apesar do nome diferente, a estrutura de realização manteve-se bem aproximada com o que já ocorria em 2017, incluindo a elaboração e distribuição de material didático para os alunos apenas de disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As outras disciplinas mantiveram-se no currículo, mas perderam espaço no material didático, sinalizando mais alguns elementos importantes na disputa curricular.

Ainda considerando o recorte da pesquisa, o quadro abaixo demonstra a evolução quantitativa da composição de turmas de correção de fluxo no interstício temporal pesquisado.

Tabela 12 - Evolução das turmas na 4ª CRE

Ano	Projeto	Quantidade de alunos	Quantidade de turmas
2017	Acelera 6	1.140	38
	Acelera 8	1.890	63
2018	Acelera 6	1.320	40
	Acelera 8	2.541	76
2019	Carioca I	1.181	39
	Carioca II	2.150	72
2020	Carioca I	643	25
	Carioca II	2.244	73

Fonte: Equipe de acompanhamento dos projetos de reforço escolar e correção de fluxo da 4ª CRE.

Podemos perceber que as turmas direcionadas a atender o bloco referente ao 6º e 7º anos de escolaridade passam por uma crescente. Porém nos dois últimos anos, decresce. Ou seja, em 2017, inicia-se com 38 turmas, passando para 40 turmas no ano seguinte, mas diminuindo uma turma em 2019, chegando a 25 turmas em 2020.

Já o que ocorre com as turmas direcionadas ao atendimento de alunos do bloco de 8º e 9º anos se dá de forma diferente. Há uma crescente, seguida de uma estabilidade nos dois últimos anos. No primeiro ano do intervalo temos 63 turmas. No ano de 2018, passou-se ao número de 76 turmas, sendo um acréscimo de 13 turmas, número bastante expressivo se consideramos o quantitativo de alunos no geral. Chegando em 2019, tem-se um suave decréscimo para 72 turmas, mantendo-se a média no ano seguinte.

No próximo capítulo serão trazidos elementos importantes que descreverão melhor a organização dessa política, focando nas ações quanto à correção de fluxo, com as principais características delimitadas a partir de categorias levantadas na pesquisa.

4 MAPEAMENTO DA CORREÇÃO DE FLUXO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: UMA ANÁLISE POR CATEGORIAS.

Neste capítulo apresento um mapeamento dos projetos de correção de fluxo a partir de uma análise realizada a partir de categorias comuns. Essas categorias foram elencadas considerando suas recorrências e reincidências durante a análise documental. Como já afirmado anteriormente, a análise incidiu sobre três recortes distintos da existência dos projetos: os projetos elaborados em caráter de realfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em parceria com o Instituto Ayrton Senna, os elaborados em caráter acelerativo para os alunos dos anos finais em parceria com a Fundação Roberto Marinho e os projetos desenvolvidos para os alunos do Fundamental II, sob a administração exclusiva da gestão de nível central da Secretaria Municipal de Educação, organizados posteriormente às ocorrências das parcerias público-privadas.

Rememorando, as categorias elencadas são: Capacitação/Formação de professores, Gerenciamento/acompanhamento dos projetos, material pedagógico, avaliação dos alunos e perfil dos professores.

Com o objetivo de compreender os projetos que atendem ao público do Fundamental II da atualidade, que são nosso objeto de estudo, recorreu-se em buscar a trajetória dos projetos desde o ano de 2009, separando-os em Projetos do Fundamental I, geridos em parceria com o Instituto Ayrton Senna e Projetos do Fundamental II, geridos em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Na última seção serão apresentadas as características dos projetos já quando geridos apenas pela SME-RJ, no interstício temporal desta dissertação.

4.1 Características dos Projetos de Correção de Fluxo de Realfabetização

Para dar início, considerando o período de 2009 a 2016, aplicar-se-á a categorização aos projetos administrados pelo Instituto Ayrton Senna.

Quadro 5 - Características dos projetos de correção de fluxo do IAS

Características dos Projetos de Correção de Fluxo do Instituto Ayrton Senna/2009-2016	
Capacitação de professores	Encontros mensais e visitas às escolas.
Gerenciamento/Acompanhamento dos projetos	1 Supervisor Geral do IAS; 1 Gerente de projetos de nível macro de gestão (SME); 1 Coordenador do Projeto “Se liga” no nível macro de gestão (SME); 1 Coordenador por projeto no nível meio de gestão (CRE); 1 Professor itinerante, atuando em 4 escolas no âmbito de cada CRE.
Material Pedagógico	Livros padronizados para professores e alunos que variam em quantidade conforme o projeto.
Avaliação dos alunos	- Avaliação diagnóstica como critério para enturmação e outra ao final do projeto para avaliação do desempenho; - Acompanhamento do processo e do desempenho dos alunos através do sistema de monitoramento do IAS - SIASI (Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações).
Perfil do Professor	Professores II Regentes da rede.

Fonte: Material de Capacitação dos projetos do IAS. Adaptado pela autora

A partir da análise do Quadro 5, percebemos alguns pontos importantes. Quanto a Questão da formação dos professores é necessário ressaltar que, além de ser realizada pelos profissionais do IAS, apresentava um caráter de capacitação, no qual os indivíduos atuantes do contexto da prática são “dotados” ou “capacitados” para realizarem determinadas ações ou utilizarem determinados materiais de forma eficiente. Inicialmente estava prevista para acontecer somente para os professores regentes dos projetos. Entretanto, considerando os virtuosos investimento realizados junto à organização, ampliou-se a oferta para os demais profissionais da rede, como profissionais lotados nas CREs, itinerantes e gestores dos projetos da SME-RJ. No início de cada projeto e/ou ano letivo, organizava-se 40h sequencialmente divididas em 5 dias de curso. Ao longo do percurso, aconteciam encontros mensais com os “instrutores” do instituto, com o objetivo de manter o vínculo com os professores e uma proposta de maior acolhimento.

Essas capacitações eram realizadas para “ensinar” aos professores que atuariam na regência das turmas de projetos a utilizarem os métodos desenvolvidos pelo IAS, assim como a aplicarem de forma eficiente os materiais didáticos especificamente produzidos. Como dito anteriormente, diante do índice de alunos em situação de analfabetismo funcional matriculados, a secretaria assume a postura de necessidade em cancelar a alfabetização na rede, cedendo essa autoridade para uma instituição que, politicamente e com anuência do MEC, possui esse gabarito.

A proposta de visitas periódicas realizadas às escolas e às turmas pelos professores itinerantes das CREs foi uma iniciativa da gestão macro da SME. De acordo com o Relatório

da gestão central de 2017, os itinerantes ficavam responsáveis por 4 unidades escolares dentro de sua regionalidade de referência. Para atuação nessa função era necessário ser professor regente de turmas do Fundamental I, exercendo suas atividades em uma matrícula de 22h e 30m. Seu exercício como itinerante aconteceria em caráter de dupla regência, autorizada a partir de uma seleção realizada pelos gestores dos projetos nas próprias coordenadorias, obedecendo critérios impostos pelo IAS que envolviam análise de desempenho das turmas regidas por esses elementos, assim como observação da vida funcional.

Sua função principal pode ser definida como o *entrelugar*¹⁰ da gestão. Ou seja, trabalhando com uma conceituação originária dos estudos culturais e trazidas para o campo do currículo, esses profissionais tem por incumbência realizar visitas às turmas com o objetivo de acompanhar a eficiência na atuação dos professores regentes e mediar a gestão da política entre os níveis.

A presença e atuação desses elementos de gestão denotam uma intenção de gerenciamento baseado no controle das práticas pedagógicas, tendo como contrapartida uma interlocução imediata dos gestores centrais e de meio.

No que tange a categoria avaliação destaca-se a ocorrência do caráter diagnóstico apenas com o intuito de realizar as enturmações dos alunos nos projetos. Ou seja, as provas elaboradas pelo IAS ratificavam não só o analfabetismo, mas também a política de reprovação vigente na rede e a situação de fracasso escolar na qual as unidades encontravam-se.

A avaliação no decorrer do percurso se dava a partir de um acompanhamento realizado diante da alimentação de um sistema de monitoramento elaborado pelo IAS com dados de desempenho dos alunos recolhido ao longo do desenvolvimento dos projetos.

Quanto ao uso de sistemas de monitoramento, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que

“Por meio desta técnica, o espaço educacional é transformado em uma máquina de aprendizagem, uma máquina para supervisão, hierarquização e gratificação. A escola torna-se um centro de cálculo. Um espaço onde a informação é usada por profissionais de forma legítima.” (p.124)

Ao final do percurso definido para realização do projeto, outra avaliação era realizada, uma avaliação de desempenho a partir de um instrumento elaborado tendo com embasamento os conteúdos e descritores trabalhados, respeitando os modelos de atividades aplicados nos

¹⁰ Entrelugar, trazido por Bhabha (2013) é significado como espaço fronteiro onde se dá o encontro com o outro e, portanto, com os processos de enunciação. Dessa forma, a fronteira é compreendida como lugar de encontro, que em vez de fixar limites de um lado e de outro, delimitando onde começa uma cultura e termina outra, as tornam borradas, deslizantes, indefinidas, volúveis, instabilizadas pelas negociações, pelos processos de traduções culturais.

materiais didáticos. Considerando esse formato, os resultados foram sempre bastante positivos. Apesar de se detectar necessidades de adaptações, esses projetos cumpriam, de certa forma, o papel para o qual eram desenvolvidos: corrigir o fluxo e melhorar os índices de desempenho.

Segundo dados publicados no Relatório da Gerência do Nível Central e colocados nos principais veículos de comunicação, principalmente no Portal Rioeduca, ao final de 2011, 25.000 estudantes identificados como analfabetos funcionais foram alfabetizados com sucesso e 5.500 alunos, foram direcionados e matriculados nas turmas de realfabetização seguinte em 2012. O percentual de 14%, identificado ao início de 2009, de analfabetos funcionais sobre o total dos alunos matriculados no 4o, 5o e 6o anos escolares, recuou para 6,5% ao final de 2011, aproximando-se da meta de 5% ao final de 2012. Em 2015 mantivemos 2,4%, já alcançados em 2014.

4.2 Características dos Projetos de Correção de Fluxo de Aceleração

Nesta secção analisaremos as características dos projetos de Aceleração de Estudos, geridos em parceria com a Fundação Roberto marinho, levantadas a partir da categorização descrita anteriormente.

Quadro 6 - Características dos projetos de correção de fluxo da FRM

Características dos Projetos de Correção de Fluxo da Fundação Roberto Marinho/2009-2016	
Capacitação de professores	Encontros mensais e visitas às escolas.
Gerenciamento/Acompanhamento dos projetos	1 Supervisor Geral do FRM; 1 Gerente de projetos de nível macro de gestão (SME); 1 Coordenador por projeto no nível meio de gestão (CRE); 1 Professor itinerante por grupos de escolas no âmbito de cada CRE.
Material Pedagógico	TELECURSO (TELESSALA E MATERIAL DIDÁTICO) - Anos Iniciais: 74 programas, 11 DVDs, 4 livros de leitura, 4 livros de atividades e criação (Projeto Tecendo Saber); - Anos Finais: 360 programas, 36 DVDs, 9 livros do aluno e 6 livros do professor (Projeto Autonomia Carioca)
Avaliação dos alunos	- Avaliação diagnóstica como critério para entrada; - Prova Final de desempenho organizada pela FRM; - Provas bimestrais elaboradas pelo professor; - Prova final da rede condensando os descritores dos anos de escolaridade conforme o Projeto no qual o aluno está matriculado.
Perfil do Professor	Professores I, Regentes e atuando como generalistas nas turmas.

Fonte: Material de Capacitação dos projetos do FRM. Adaptado pela autora

Inicialmente, a Fundação Roberto Marinho também foi convocada a participar do gerenciamento de projetos de correção de fluxo que atendesse a alunos do Fundamental I. O que aconteceu parcialmente, considerando que tal responsabilidade acabou sendo abraçada pelo Instituto Ayrton Senna. Sendo assim, é possível afirmar que a maior dedicação foi dispensada aos projetos que atendessem ao público do Fundamental II, tendo como mais conhecido o “Autonomia Carioca”.

Assim com os projetos do IAS, estes também tinham como marca principal o investimento na elaboração e produção de materiais pedagógicos que envolviam a tecnologia pressuposta no Plano de Ações Articuladas.

Pode-se dizer que o ponto forte dessa administração foi a produção e a aplicação dos vídeos do TELECURSO, que compunham as estratégias utilizadas em sala de aula. Os vídeos eram produzidos pela FRM e além de serem utilizados pelos projetos, aqueles direcionados ao Ensino Fundamental, também eram exibidos pela Rede Globo de Televisão.

Como vimos no Quadro 6, o acervo de programas em DVD era bastante considerável. É possível encontrá-los até os dias atuais nos arquivos de vídeos das salas de leitura de algumas das escolas da rede.

A Fundação também apresentava uma formação dos professores regentes sendo da ordem da “capacitação”, assim como a outra organização citada anteriormente. Entretanto, essas capacitações, além de envolverem o uso do material didático impresso (livros dos alunos e do professor) também eram direcionadas a treinar os professores quanto ao uso de recursos materiais como televisão e vídeo/DVD, algo que podia ser considerado como inovação pedagógica para o momento de atuação.

Quanto ao acompanhamento, também era realizado por professores itinerantes. Entretanto, não havia uma preocupação quanto a experiência em regência de turmas desses profissionais como nos projetos desenvolvidos e administrados pelo IAS. Sem contar, que cada professor que realizava tal acompanhamento ficava como responsável por um número muito maior de turmas e escolas e comparação aos projetos voltados para os alunos do Fundamental I, que era de apenas 4 escolas.

A preocupação dos itinerantes ao realizarem as visitas às turmas tinha uma ligação muito maior com a interlocução da política do que propriamente com os métodos. Pois, considerava-se que os professores atuantes nas turmas do Projeto “Autonomia Carioca” e demais projetos, não teriam muitas possibilidades de insubordinação, interpretação da política ou transgressão.

Algo que a idealizadora do projeto considerava imprescindível para o sucesso dos projetos era o número limitado de alunos em sala de aula. Não era admitido que se ultrapassasse o número de matrículas estipulado pela fundação de forma a garantir um favorecimento no processo de aprendizagem.

Diferentemente do que acontecia com os projetos desenvolvidos pelo IAS, as avaliações dos projetos do Fundamental II eram muito próxima a realidade dos alunos matriculados em turmas regulares. Afinal, não houve uma preocupação com a implantação de um sistema de monitoramento. Ou seja, os alunos eram avaliados através de instrumentos internos desenvolvidos pela gestão central da SME ou pela própria Fundação.

Ainda em relação a avaliação da aprendizagem dos alunos, algo muito questionado era o processo de reprovação para os alunos matriculados nas turmas do “Autonomia Carioca” (Aceleração). A idealização dos projetos previa o compromisso de que os alunos não poderiam passar por situações de repetência de um mesmo nível. Ou seja, uma vez ingressante no projeto de Aceleração, o aluno teria que, obrigatoriamente, seguir linearmente os projetos seguintes: Aceleração 1, Aceleração 2 ou 2A, Aceleração 3. Em caso de reprovação, o aluno perderia o direito à participação tendo que ser reconduzido para uma turma regular considerando sua trajetória escolar anterior.

A meta de acordo com os resultados obtidos pelos projetos do Fundamental II em parceria com a FRM era de garantir que 96% dos alunos da Rede Municipal se formem no 2º segmento até os 16 anos em 2016. Segundo dados da Gerência de Projetos do Nível Central da SME, os resultados obtidos ficaram assim organizados:

Tabela 13 – Metas propostas e metas atingidas pelos projetos do Fundamental II até 2016

2013		2014		2015		2016	
Meta	Atingida	Meta	Atingida	Meta	Atingida	Meta	Atingida
95%	95,2%	95,4%	95,7%	96%	96,29%	96%	95%

Fonte: Relatório da Gerência de Projetos de 2017

Observando a Tabela 13, percebemos que praticamente em todos os anos de realização dos projetos de Aceleração, a meta de porcentagem de alunos concluintes do Ensino Fundamental foi atingida. Entretanto, há que se considerar que essas metas estabelecidas não têm o mesmo parâmetro do ensino regular. Por exemplo, a idade média de um aluno concluinte em turmas regulares é de 14 anos. Quando a meta dos projetos envolve alunos com 16 anos. Outro ponto importante é ressaltar que apesar de concluintes, esses alunos permanecem apresentando a marca da reprovação em suas trajetórias escolares, visto a

defasagem idade/ano de escolaridade de pelo menos de dois anos. Por fim, as metas estabelecidas se remete aos alunos concluintes. Isso significa dizer que a questão da reprovação e da repetência entre os anos do entremeio de escolaridade não são expressas nos relatórios da SME.

4.3 Características dos Projetos de Correção de Fluxo de gestão exclusiva da SEM-RJ de 2017 a 2020

O Quadro 6, logo abaixo, apresenta as características dos projetos que foram desenvolvidos pela SME-RJ entre os anos de 2017 e 2020. Neste recorte temporal, ainda é possível perceber muitos traços mantidos no que tange os métodos desenvolvidos pelas organizações privadas que até então cancelavam a política de correção de fluxo e, de certa forma, de avaliação também. Entretanto, O desenvolvimento, gerenciamento e acompanhamento dos projetos passou a ocorrer de forma mais autônoma e sob responsabilidade da secretaria.

Quadro 7 - Características dos projetos de correção de fluxo do Fundamental II da SME

Características dos Projetos de Correção de Fluxo da SME de 2017/2020	
Capacitação de professores	Encontros mensais e visitas às escolas.
Gerenciamento/Acompanhamento dos projetos	1 Gerente de projetos de nível macro de gestão (SME); 1 gestor de projeto no nível meio de gestão (CRE); Professores itinerantes no âmbito de cada CRE.
Material Pedagógico	Material didático produzido pela própria SME, com a validação dos professores generalistas com expertise em áreas específicas. Em 2017/18 os materiais eram bimestrais. Já em 2019/20, os materiais passaram a ser semestrais.
Avaliação dos alunos	- Avaliação diagnóstica como critério para entrada e como parâmetro pedagógico do professor; - Prova periódicas de desempenho organizada pela SME; - Provas bimestrais elaboradas pelo professor; - Avaliações Formativas para aprendizagem.
Perfil do Professor	Professores I, Regentes e atuando como generalistas nas turmas.

Fonte: Relatórios anuais 4ª CRE (Síntese realizada pela autora)

A partir da análise do quadro 7, percebe-se que o gerenciamento e acompanhamento dos projetos (Aceleras e Cariocas), ao passar para inteira responsabilidade da SME-RJ, sofreram algumas modificações, quem sabe até se possa arriscar dizer avanços, no que fiz respeito ao contexto da prática das interpretações da política, ampliando para alguma participação do micro campo, ou seja, da escola. Entretanto, em caráter de inferência, também

acrescento que várias heranças foram deixadas pelas parcerias anteriores, principalmente no que tange o acompanhamento e métodos utilizados.

Diante disso, percebemos que as mudanças são mais que necessárias e provavelmente não são suficientes. Pois recorrendo a Mainardes (2007, p. 194) o autor afirma que

a construção de um sistema educacional democrático, não-seletivo e não excludente depende de uma série de medidas que vão muito além da mera expansão do tempo, por meio da eliminação da reprovação. A implantação de programas de ciclos com vistas à construção de um sistema educacional com tais características precisaria ser acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola. Isso quer dizer que os aspectos relacionados ao currículo, pedagogia, avaliação, organização, formação permanente e políticas de democratização do sistema educacional como um todo precisam estar organicamente articulados.

Em Nível Central, a gestão permaneceu até o ano de 2018 sob a representação da Profª Shirley Cupolillo, que só deixou essa tarefa em função de sua aposentadoria. No âmbito regional, na 4ª CRE a gestão de meio foi realizada por duas assistentes da Gerência de Educação. Já na 5ª Cre, essa responsabilidade foi tomada por apenas uma assistente. Em ambas as coordenadorias, as professoras responsáveis por tal gestão se colocaram muito disponíveis a participar da pesquisa. Essas profissionais foram responsáveis pelo envio dos questionários de pesquisa aos professores participantes e participaram ativamente, contribuindo com suas experiências com os projetos, através de relatos pessoais.

As visitas realizadas às turmas nas escolas também permaneceram sendo realizado por um profissional em caráter de itinerância. Entretanto, a função deixou de ser denominada “Professor Itinerante” e passou para “Professor Acompanhante”. Segundo a gestão dos projetos, isso se deu com o objetivo de que essa função perdesse o caráter de vigilância e implementação de uma política, de forma que os professores regentes das turmas acompanhadas se sentissem realmente acolhidos por tais profissionais.

No entanto, não é possível afirmar que esse objetivo tenha sido alcançado por completo devido ao fato da representatividade da função. Em outras palavras, neste momento, os professores indicados para exercer essa atuação, geralmente, exercem funções como elementos de equipes em gerências nas próprias regionais. Sendo assim, a entrada desses elementos nas unidades escolares para acompanhamento e visitas às turmas de projetos, mantém-se sob o véu da avaliação, da verificação e, para alguns, até mesmo da responsabilização.

Outro ponto que corrobora para essa visão quanto aos professores acompanhantes de projetos é o fato de esses profissionais serem os responsáveis pela classificação e enturmação

de alunos oriundos de outras redes de ensino. Isso significa dizer que, alunos que apresentam as características e se enquadram no perfil de atendimentos dos Cariocas I e II, mas que vêm de redes educacionais de outros municípios ou estados, são encaminhados aos acompanhantes para a realização de uma avaliação de aprendizagem. Essa avaliação envolve conhecimentos de escrita e leitura dos alunos. Ao acompanhante considerar o aluno apto a ingressar em uma dessas turmas, busca-se vaga no sistema de gestão de vagas da Gerência de Integração e aloca-se o aluno. Caso esse profissional não considere que o aluno esteja apto, este será direcionado para uma turma de ensino regular, mesmo que apresente algumas das características exigidas, como a questão da defasagem de dois anos ou mais.

De qualquer forma, a perspectiva da interlocução entre professores e gestão de meio permanece. Pois, apesar de não haver mais uma intervenção direta das organizações privadas quanto aos métodos aplicados, muitos traços metodológicos e organizacionais são mantidos. Um exemplo disso é o favorecimento ao trabalho colaborativo desenvolvido a partir da determinação de atividades em equipes formadas pelos alunos. Cabendo ao professor acompanhante garantir que esse tipo de prática seja mantido.

Quanto a esses métodos mencionados, compreende-se que, atualmente, é o que mais se aproxima de uma organização do trabalho pedagógico numa perspectiva colaborativa. Visto que, a estrutura dos projetos prevê a “unidocênica” ou docentes generalistas. Isso quer dizer que, apesar de serem turmas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental quanto ao Currículo, as turmas são atendidas por apenas um professor para o núcleo comum. A docência generalista nesse caso traz três pressupostos: atendimento ao núcleo curricular de forma interdisciplinar, elaboração de memoriais, trabalho com equipes colaborativas.

O professor generalista, enquanto formação, apresenta uma licenciatura relacionada ao núcleo curricular. Entretanto, sua atuação deve ocorrer de forma interdisciplinar, considerando a organização do material didático utilizado, assim como a lógica curricular. Ou seja, o generalista pode ser formado em Educação Física e assumir a regente de uma dessas classes. Entretanto, terá as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências. As disciplinas de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira têm professores específicos e compõem uma estrutura que a gerência central denomina de “blocagem”.

A elaboração de memoriais é outro aspecto importante. A conceituação está relacionada com o fato do registro. Confeccionar um memorial nos projetos é abrir a possibilidade de registrar os momentos importantes e memoráveis que se vivência em sala de aula. O aluno escrever seu memorial, que não precisa ser diário, mas que dever ter uma periodicidade combinada com o grupo, significa registrar emoções, experiências de vida, suas

memórias. O professor produzir um memorial associa-se à uma alternativa de registro de suas ações pedagógicas, podendo ser imagético, narrativo ou em formato de portfólio.

O trabalho com equipes colaborativas tem como objetivo tornar o trabalho mais dinâmico, participativo entre os alunos, possibilitar a criação de vínculos, abrir espaço para o desenvolvimento de competências pessoais dos alunos. A turma é dividida de forma a compor quatro grupos com um quantitativo aproximado de alunos. Essas equipes são coordenação, socialização, avaliação e síntese. Cada uma dessas equipes recebe uma função dentro da organização da prática pedagógica. Ao longo do ano letivo, há um rodízio de alunos entre as equipes, de forma que todos tenham a possibilidade de passar por todas as equipes em diferentes momentos.

A equipe de coordenação tem a função de organizar a rotina: organizar grupos de exercícios, elaborar agenda de atividades, administrar o tempo de aula e o ambiente, estão entre as funções mais recorrentes. Com essa atuação, espera-se que o aluno desenvolva habilidades como autonomia, liderança, pontualidade e iniciativa.

A equipe de socialização atua na integração do grupo. Ou seja, é função deste grupo desenvolver atividades como comemorações de aniversários, interação com o coletivo e de cuidados com os colegas. O que se espera é que os alunos a partir disso consigam estabelecer parcerias, desenvolver a criatividade, aprendam a trabalhar colaborativamente e ampliem a comunicação.

Quanto à equipe de síntese é possível afirmar que sua função está relacionada com o registro das atividades do cotidiano. Ou seja, realizar registros das vivências, conseguir elencar pontos relevantes dentre toda a rotina, elaborar resumos e responsabilizar-se pelas memórias da turma. Dessa forma, acredita-se que o aluno desenvolva sua objetividade, amplie sua capacidade de ouvir e seu poder de síntese.

Por fim, mas não menos importante está a equipe de avaliação. Esta, como o próprio nome já diz, se responsabiliza pela avaliação dos processos. Dentre as principais funções, destaca-se o apontamento das conquistas realizadas pela turma, o crescimento e desenvolvimentos dos colegas e a proposta de novos desafios. O objetivo é que o aluno desenvolva sua criticidade, sua lógica de comparação e não de classificação, assim como seu senso de análise. A equipe de avaliação também é responsável pelo desenvolvimento de processos de autoavaliação entre os alunos. De acordo com Aguilar Júnior (2019), nota-se que o processo de autoavaliação funciona como um dispositivo para a operacionalização da governamentalidade sobre si mesmos, por parte dos estudantes, promovendo um autocontrole

de suas atitudes e ações, para construção do significado de “bom aluno” e as consequências positivas que advêm desta subjetividade.

Historicamente, a preocupação com o material didático aplicado a este público é uma preocupação. Nesse recorte temporal, não é diferente. O material direcionado ao aluno é elaborado de forma interdisciplinar pelo Núcleo de Elaboração de Material Pedagógico da SME, sob a supervisão da gerência central dos projetos e a validação realizada por professores generalistas regentes de turmas e que apresentam expertise e formação em uma determinada área, que as turmas regidas por esses professores apresentem desempenhos satisfatório para a rede e que tenham disponibilidade para tal.

Partindo para a questão da capacitação dos professores, percebe-se que este é o primeiro momento de realização dos projetos em que há uma motivação para o caráter formativo. No início do ano, até 2020, os professores regentes eram convocados no início do ano letivo para participarem de uma formação junto à gerência do nível central, na qual os objetivos, metas e modificações a serem imputadas ao ano eram discutidas com os atuantes. Mensalmente, a gerência de meio realizadas nas coordenadorias realizam formações com os professores, separando-os em grupos de atuação, de modo que se tenha a possibilidade realização de estudos quanto às teorias que embasam suas práticas, fazer trocas de experiências de sucesso e de insucessos também. Durante essas formações há a participação dos professores regentes assumindo o papel de formadores dos seus pares.

Essas formações acontecem em horário de serviço, considerando que um cuidado quanto à organização do horário das aulas das turmas de projetos pela gestão da escola deve respeitar um dia comum de blocagem. O que isso quer dizer? Quer dizer que todas as turmas de projetos devem ter as aulas extracurriculares como Educação Física, Artes e Língua Estrangeira aglutinadas em um mesmo dia, atualmente, elencaram-se as quartas-feiras.

As gestoras de meio nas CREs pesquisadas relataram que, no ano de 2020, essas formações aconteceram de forma remota. Com a possibilidade de retorno presencial, estuda-se também o retorno das formações.

Ainda sobre a questão da formação dos professores, nos outros dias de blocagem semanal nos quais os professores regentes permanecem nas unidades escolares, os professores acompanhantes podem organizar reuniões de troca de experiências e de formação entre para, tomando como critério de agrupamento a proximidade entre as escolas, características ou déficits comuns entre as turmas ou entre professores ou ainda, solicitação de apoio pedagógico por parte das unidades escolares.

Além dessas formações, os professores atuantes nos projetos recebem, periodicamente, alguns tutoriais digitais, enviados para seus emails institucionais. Esses tutoriais trazem sugestões de atividades que envolvem as temáticas abordadas nos materiais impressos, mas tem como objetivo ultrapassar a exclusividade do uso do livro.

As categorias utilizadas para esta análise, além de recorrentes na literatura dos projetos e no levantamento documental, podem ser consideradas historicamente como balizadoras dos projetos de correção de fluxo. Ou seja, toda a estrutura montada objetivando o desenvolvimento, gira entorno das dimensões capacitação/formação dos professores, gerenciamento/acompanhamento dos projetos, material didático, avaliação dos alunos e perfil do professor.

Como pode ser ratificada na literatura, a centralidade nos processos avaliativos impactam vários setores no aspecto educacional. A interface entre avaliação e correção de fluxo está presente tanto no aspecto da idealização das políticas, quanto nas práticas de interpretação se considerando a reafirmação da importância e a reafirmação do processo de reprovação. No próximo capítulo, teremos a análise dos questionários aplicados aos professores atuantes em turmas de projeto, nos quais estão presentes seus depoimentos quanto tal interface.

5 A PESQUISA: ANALISANDO AS TRADUÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA.

Este capítulo visa a apresentar os resultados da pesquisa, com foco na discussão das respostas aos questionários enviados aos professores regentes dos projetos Carioca I e Carioca II. Rememorando, ao todo, o instrumento foi enviado para 27 professores da 4ª e da 5ª CRE, dos quais tivemos retorno de 21 docentes, sendo 13 da 4ª CRE e oito da 5ª CRE. Isso significa dizer que 62% dos respondentes pertencem à 4ª coordenaria e 38% à 5ª CRE. Consideramos que estes índices nos apontam um bom nível de retorno dos questionários. Por outra via, acreditamos que se pudéssemos estar presente na realização da coleta de dados, por meio de entrevistas, poderíamos ter índices ainda maiores e, ao mesmo tempo, ampliar as ‘conversas’ com os docentes e obter respostas menos vagas. Babbie (2005) afirma que a presença do entrevistador, em geral, minimiza a quantidade de respostas vagas ou que não acrescentam relevância para o estudo que está sendo realizado.

Como afirmado anteriormente, o questionário foi enviado aos professores via plataforma Google Forms, em função da necessidade de isolamento social decorrente da pandemia Covid-19 e do respeito aos protocolos sanitários de distanciamento.

5.1 Atuação Pedagógica nos Projetos

Nesta seção serão abordadas questões respondidas pelos participantes relacionadas com suas atuações no contexto da prática. Reportando-nos a Ball, Maguire e Braun (2016), na prática, as escolas são constituídas por diferentes professores, pertencentes a diferentes gerações, docentes que assumem posições diversas em relação aos significados de educação e de escola, mas, também, de currículo, de ensino e aprendizagem. Portanto, são levadas em consideração as opiniões quanto ao currículo, quanto à qualidade de elaboração e ao uso dos materiais didáticos, quanto aos métodos desenvolvidos e suas traduções no cotidiano escolar, as dificuldades encontradas por estes profissionais ao exercer a “unidocência”, ainda que apresentando formação em área específica dos campos de conhecimento e sobre a possibilidade de propor modificações à estrutura dos projetos, visto que as escolas também fazem política, numa perspectiva de responsabilidade por sua atuação.

5.1.1 Conteúdos previstos e currículo

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada no ao de 2020. Diante do cenário pandêmico, todas as turmas da rede municipal de educação, inclusive as turmas dos projetos, somente receberam atendimento pedagógico de forma remota. Esse atendimento envolveu atividades síncronas, através de aulas agendadas com os alunos na plataforma *Teams* ou *Google Classroom* e realização de reuniões com alunos e responsáveis, utilizando aplicativos de vídeo conferência. Aos estudantes também foram enviadas atividades assíncronas como, envio de material elaborado pelos professores e materiais elaborados pelo núcleo de produção de material didático da SME-RJ, vídeos que os próprios professores gravavam com a explicação de conteúdos específicos, dentre outros.

Diante desta situação, perguntamos aos docentes quanto à efetivação do currículo do ano letivo de 2020 em relação ao ano anterior, por exemplo. Queríamos saber se estava sendo possível trabalhar no mesmo ritmo, diante das adversidades e das novidades impostas.

Tabela 14 – Percentual comparativo de efetivação curricular (2020 em comparação a 2019)

Comparativo 2020/2019	Quantidade de Professores	Porcentagem de participantes
De 40% a 60%	3	14,3%
De 60% a 80%	8	38,1%
Mais de 80%	10	47,6%

Fonte: Proped-UERJ: Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

Diante da observação da tabela 14, podemos inferir que apesar do enfrentamento de situações adversas, a maior parte dos professores afirma conseguir dar conta de, no mínimo 60%, daquilo que atuava em anos anteriores, cujo cenário era presencial e não lidavam com as complicações, perdas, ressignificações trazidas pela pandemia.

É importante salientar que, apesar de aglutinar conteúdos referentes a dois anos de escolaridade em uma única oferta, a idealização dos projetos prevê o que é chamado de “essencialização” do currículo, como já explicado anteriormente, herança de uma trajetória histórica: uma seleção hierarquizada e de caráter hegemônico de conteúdos considerados mais necessários e importantes para tal público, conteúdos já legitimados na tradição. Com isso, uma concepção utilitária de conhecimento tende a ser reforçada. Uma concepção de conhecimento concebido como “coisa” a ser apropriada. (PEREIRA, 2017; 2019).

A discussão sobre o que se concebe como conhecimento dentro de uma proposta de educação, como e qual a importância da apropriação desses conhecimentos pelos alunos é de

suma importância para compreendermos diversos processos. No entanto, considero ser uma discussão que extrapola os limites desta dissertação. Trazer tal sinalização aponta para a consciência da necessidade de uma futura problematização.

5.1.2. Material didático

Historicamente, o material didático em projetos da SME-RJ sempre foi tema de grande destaque e alvo de investimentos. No capítulo 4 foi discutido como se deu a produção desses materiais ao longo dos períodos variados que marcam essa trajetória. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016) ao longo dos processos de atuação das políticas, materiais visuais e recursos que documentam/ilustram o que tem de ser feito ou qual é a conduta desejável são produzidos. Em outras palavras são os artefatos que direcionam a política.

Por conta da importância no papel de condução e destaque na política pesquisada, perguntou-se aos professores participantes quais seriam suas avaliações quanto aos materiais didáticos utilizados nas turmas de Carioca I e Carioca II.

Foram disponibilizadas quatro opções de respostas: Ótimo, bom, razoável e ruim. Nenhum participante elencou ou a opção “ótimo” ou “ruim”. Do total, 15 participantes afirmaram considerar o material didático “bom”, o que se refere a 71,4%. E seis participantes consideraram o material como sendo razoável, referindo-se à 28,6%.

Diante das respostas é possível afirmar que todos os respondentes parecem utilizar, de alguma forma, os materiais didáticos que são produzidos pela rede. Ainda que outros materiais sejam utilizados, todos realizam atividades do “caderno do aluno”.

Pode-se afirmar que políticas também podem ser representadas por recursos materiais. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), são microtecnologias e representações da política que servem como elaboradores de significados e controles de significados no mundo sócio-material da escola.

Ainda de acordo com esses autores, que se baseiam no conceito de governamentalidades desenvolvido por Foucault (1986),

esses artefatos são produtos culturais que carregam dentro deles conjunto de crenças e significados que falam com os processos sociais e com as atuações das políticas – maneiras de ser e tornar-se – ou seja, formas de governamentalidades. (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 172)

Outro ponto passível de análise e ainda relacionado com as estratégias discursivas do governo de pessoas corresponde à validação dos materiais por professores atuantes. Tendo 100% dos participantes declarando ou estarem satisfeitos ou, pelo menos, razoavelmente satisfeitos com esses recursos, significa dizer que a estratégia de utilizar a expertise de professores de projetos¹¹ que apresentam certa experiência em regência de turmas tem sido eficiente quanto à visão docente. De certa forma, os docentes envolvidos na pesquisa, provavelmente, se sintam representados por seus pares validadores.

5.1.3. Impactos dos métodos utilizados nos projetos para os alunos e para os professores

Os métodos pedagógicos utilizados nos Projetos Cariocas I e II são compostos pela herança de alguns traços deixados ao longo do percurso pela Fundação Roberto Marinho, associados a novas idealizações elaboradas pela gestão de nível central da SME-RJ e interpretada por quem está no espaço micropolítico da prática.

Com esses apontamentos, referimo-nos a aspectos muitos peculiares alguns mais voltados para a figura do professor, outros mais voltados para a figura do aluno, como por exemplo, à “unidocência” ou professor generalista atuando em uma turma referente ao Fundamental II, à aproximação da organização do pedagógico aos pressupostos de trabalho colaborativo, com a divisão da turma em equipes colaborativas. Também quanto à disposição das carteiras dos alunos em sala de aula que, dependendo das atividades do dia ou da semana devem ser organizadas de forma diferenciada (podendo ser em “U” em caso de atividades de socialização, em grupos ou ainda, a associação de ambas as organizações). Não esquecendo das atividades de estabelecimento de rotina e de construção do memorial da turma e do professor.

A fala de um dos participantes é marcante no que diz respeito à anuência quanto aos métodos do projeto pelos docentes. Nela, o professor ressalta a importância do vínculo e da afetividade.

¹¹ Como trazido no capítulo 4 desta dissertação, ao final da elaboração ou de um processo de atualização do material didático, a validação desse material é realizada por professores atuantes na regência dos projetos. O convite para participação nesse processo, segundo as responsáveis pela gestão de meio, se dá por algum destaque relacionado ao desempenho das turmas desses professores, expertise e/ou formação profissional e adesão do participante ao processo.

“Direi aqui como tem sido impactante profissionalmente trabalhar os últimos dez anos com as metodologias propostas pelos projetos. Do primeiro ao último dia de aula, dos abraços que eu recebia dos meus companheiros de sala de aula no início da acolhida (após a entrada) aos abraços que eu recebia dos mesmos jovens após o Momento Memorial (antes da saída), eu me vejo totalmente impactado/afetado/entusiasmado por tudo o que vivenciei e aprendi ao colocar em prática com os alunos aquilo que eu já havia aprendido em teoria na minha formação acadêmica. Por conta disso, tenho levado essas ações pedagógicas, inclusive, para as turmas regulares com as quais trabalhei nos últimos anos (ainda que com algumas adaptações devido à diferença entre os quantitativos de estudantes). O trabalho fica muito mais eficaz quando conhecemos os nomes, algumas das dificuldades, algumas das potencialidades, alguns dos medos e até alguns dos sonhos das pessoas que estudam conosco. Como eu tenho dito há alguns anos, o macete é conhecer, reconhecer, aproveitar e agradecer!” (Professor 16)¹²

Quando perguntados sobre as peculiaridades adotadas nos projetos, todos os envolvidos manifestaram-se positivamente, demonstrando concordância com a hipótese de que há uma forte aproximação com o conceito de trabalho colaborativo entre os alunos, o que os ajuda na aprendizagem e na melhoria da autoestima.

“Considero que todas as ações componentes das metodologias propostas pelos projetos ampliam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes (em especial, os que têm maior dificuldade com os conteúdos ensinados). Isso acontece devido à atenção dada pelos projetos à realidade (cognitiva, emocional, comportamental, familiar...) dos estudantes. É um constante planejar/avaliar/replanejar. É uma verdadeira pedagogia do afeto. É uma verdadeira pedagogia da autonomia. Assim, o desenvolvimento do protagonismo do estudante se torna bem mais viável, e os benefícios são para a vida inteira.” (Professor 16)

“O trabalho colaborativo é muito importante pois faz com que o aluno se sinta valorizado, se sinta parte do processo. E com isso sua auto estima se renova. Ele passa a acreditar mais em si, na sua capacidade.” (Professor 5)

“O trabalho colaborativo traz possibilidade de trocas permite um melhor desenvolvimento para o perfil do nosso alunado.” (Professor 7)

“Os alunos ficam mais motivados e participativos.” (Professor 20)

¹² Por opção metodológica, os trechos dos relatos dos respondentes estão em um estilo próprio, de modo a diferenciá-los de recuos utilizados em citações de autores. Aqui, usamos tipo 12 e relato entre aspas.

Considerando que as políticas são formações discursivas, essas produções intencionalmente atuam para a produção do “bom aluno” e do “propósito da escolaridade”. A concordância dos professores em relação ao conjunto de métodos propostos nos projetos acaba por remeter à gestão do comportamento para aprendizagens, onde a gestão da sala de aula e o incentivo ao comportamento positivo são prioridades.

Sendo assim, Ball, Maguire e Braun (2016), a partir das contribuições de Foucault sobre as estratégias discursivas, trazem que, em discursos educacionais, a necessidade de gerenciar o comportamento para promover a aprendizagem efetiva, para elevar os padrões contribui para uma versão de um sentido soberano. (p. 173-174)

Os participantes também destacaram a “unidocência” como positiva para suas atuações no contexto da prática. Os principais aspectos levantados foram a permanência do professor em turma e a motivação.

“O professor generalista, que fica quatro dias da semana com a turma.”
(Professor 13)

“A permanência de um professor regente acompanhando a turma, o que possibilita a criação de um melhor vínculo entre aluno e professor e permite ao educador identificar de uma forma mais precisa as dificuldades e habilidades do educando em sala de aula.” (Professor 11)

“O professor se sente mais motivado para organizar e executar as atividades.” (Professor 19)

Além dos discursos de governamentalidades associados ao aluno e a própria instituição escolar, há o discurso do “bom professor”. Estes são discursos excludentes e seletivos; apenas certas “mercadorias” são sensíveis ou legítimas. (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 188). Esses discursos não são externos nem são internos. Eles trabalham para que os atores tradutores das políticas, ou seja, os professores, se apropriem e se sintam capacitados de tal forma a assumi-los como inerente a si. Não como vítimas, muito pelo contrário, professores atuando sobre as políticas e as políticas capturando os professores. Uma interface colocada em jogo.

5.1.4 Dificuldades e facilidades com as disciplinas lecionadas

Outro dado que consideramos importante para a pesquisa foi identificar, levando em conta o trabalho generalista, em quais disciplinas os professores encontram maiores facilidades e maiores dificuldades ao lecionar.

Tabela 15 – Disciplinas de maior facilidade ao lecionar

Disciplinas	Quantidade de professores	Porcentagem
Língua Portuguesa	11	52,4%
História	4	19%
Geografia	3	14,3%
Ciências	3	14,3%

Fonte: Proped-UERJ: Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

Os docentes que responderam ao questionário afirmam ter mais facilidade com disciplinas da área de Humanas – Língua Portuguesa, História e Geografia. É curioso perceber que Ciências e Geografia se situam com mesmo percentual de facilidade.

Cabe observar que oito dos professores participantes são formados em Língua Portuguesa, o que pode explicar maior percentual de respondentes que afirmam ser esta a disciplina com maior facilidade de trabalho.

A disciplina matemática é a apontada como a mais difícil de ser trabalhada - 15 participantes, ou 71,4%, afirmam ser em matemática que encontram mais dificuldades. As respostas anteriores relacionadas com as disciplinas de facilidade, de certa forma, já nos indicavam que a disciplina de maior dificuldade envolveria o campo das ciências exatas.

Indagamos aos participantes de que forma eles se articulam para sanar essa dificuldade em ensinar Matemática. Apenas dois dos respondentes relataram procurar resolver esse problema sozinhos, por meio de estudos e pesquisas isoladamente. Todos os demais, afirmam se sentir muito apoiados por outros colegas professores, lotados na mesma unidade escolar, que sejam Licenciados em Matemática, alguns também se sentem apoiados pelas formações desenvolvidas pela gestão regional dos projetos.

“Recorro a colegas professores de matemática sempre que tenho dúvidas.”
(Professor 4)

“Os colegas das disciplinas de exatas estão sempre disponíveis para nós ajudar no que for preciso. A gestão dos projetos sempre realiza mini

seminários com disciplinas específicas, com teorias e sugestões de metodologias e práticas.” (Professor 5)

“Cursos de capacitação da CRE (pouquíssimos) e auxílio dado pelos professores da escola que lecionam disciplinas nas quais eu tenho dúvida ou dificuldade.” (Professor 13)

“Recebo apoio dos professores de matemática e do Coordenador Pedagógico.” (Professor 17)

5.1.5. Modificações propostas aos projetos, baseadas na atuação dos participantes

Perguntamos aos participantes, diante de suas atuações no contexto da prática, se haveriam modificações que os docentes proporiam na estrutura dos Projetos Cariocas I e II. Ou seja, gostaríamos de saber se, ao tomarem consciência de que a política pode ser compreendida através de um ciclo e que o contexto da prática, através de suas traduções da política, pode modificar o contexto da influência, quais seriam os desejos oriundos desses participantes.

Para elaboração dessa questão, analisou-se que,

Claramente, dentro da escola e na prática de sala de aula, são os gestores da escola e professores que devem colocar os pedaços juntos - construir sua própria sujeição se quiser. Individualmente e coletivamente, eles devem dar sentido à reforma e práticas que se comprometem seriamente com as mudanças e suas consequências para as relações de trabalho e para o ensino e aprendizagem (BALL, 1994, p. 12).

Ou seja, as mudanças são originadas nas práticas efetivas de professores e gestores atuando como atores da política, em suas categorias, responsáveis pelas suas próprias sujeições. Para Bowe (1992),

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22)

Três envolvidos, ou 14,3% do total, responderam que não mudariam nada, pois encontram-se plenamente satisfeitos tanto com a estrutura quanto com os métodos utilizados. Considerando a categorização de Ball, Maguire e Braun (2016), esses atores poderiam ser considerados empreendedores da política. São aqueles atores que defendem a política dentro da escola, que se identificam com os ideais e com sua atuação, buscam agregar pessoas de modo que ocorra o fortalecendo um grupo que possa ajudar no processo de atuação da política.

De modo geral, as respostas dos participantes apontam alguns aspectos da proposta em relação a: material didático, atividades extracurriculares, sala ambiente, formação docente e projetos como prioridade. Na sequência destacamos alguns depoimentos que ilustram esses aspectos.

(i) Material Didático: Apesar de todos os participantes classificarem como “bom” ou “razoável”, nesta questão alguns sinalizaram a necessidade de inclusão de mais conteúdos ou a sua diminuição;

“Reformular a apostila.” (Professor 1)

“Eu acho que seria interessante acrescentar mais alguns conteúdos ao livro didático do aluno.” (Professor 3)

“Redução do conteúdo do material didático do projeto, uma vez que na maioria das vezes os alunos apresentam sérias dificuldades tanto na leitura, quanto na escrita.” (Professor 11)

“A inclusão de conteúdos de História e Geografia.” (Professor 14)

“O material didático deveria conter mais exercícios.” (Professor 18)

(ii) Atividades externas: Também foi sinalizada a necessidade de realização de atividades externas com os alunos público-alvo dos projetos;

“Mais atividades fora dos muros da escola, como visitas a museus, universidades, centros de pesquisas.” (Professor 7)

(iii) Sala Ambiente: Outro ponto apresentado foi a questão da sala ambiente como necessária a este tipo de atendimento;

“A rede deveria oferecer uma sala ambiente com equipamentos para uso durante as aulas, como: notebook, projetor, uma cota de xerox (a escola não permite tirar cópias de atividades para os alunos).” (Professor 10)

(iiii) Formação de Professores: Os participantes solicitam maior quantidade de formações e envolvimento de outros profissionais que atuam junto aos alunos dos projetos;

“É preciso mais cursos de capacitação para os professores do projeto, auxiliando-os nas disciplinas que não são de sua formação.” (Professor 13)

“Treinamento e capacitação dos professores de Língua Estrangeira e Educação Estrangeira que também ministram aulas nas turmas de projeto.” (Professor 15)

(v) Projetos como prioridade: Reivindicação de priorização das turmas de projetos tanto no âmbito central, quanto local, considerando também a diminuição do número máximo de alunos como prioritário.

“Receber um foco maior da SME, da CRE e das direções. Isso significaria prioridade para essas turmas na distribuição de materiais e na oferta de atividades extracurriculares.” (Professor 15)

“Uma proposta que considero necessária é a volta do antigo número máximo de estudantes numa mesma turma de projeto, que era o quantitativo de 30. Atualmente, o máximo passou para 35 estudantes por turma. Isso tem dificultado até a realização das dinâmicas (ainda que não as inviabilize).” (Professor 16)

“Turmas com máximo de 20 alunos, pois muitos precisam de maior atenção e se encontram em diferentes níveis de aprendizagem, ainda mais por sermos professores especialistas em nossas disciplinas e não em pedagogia.” (Professor 4)

5.2 Relações com o aluno

Nesta seção são abordados os temas atinentes a relação professor-aluno nos projetos de correção de fluxo. Buscamos compreender a concepção de “bom aluno” assumida pelos professores regentes. Outras questões envolvidas nesse contexto como as trajetórias escolares dos alunos, os motivos assumidos como colaboradores para as dificuldades de aprendizagem, as ações de recuperação para as aprendizagens dos alunos e os elementos da metodologia dos projetos que os professores consideram como para a aprendizagem dos alunos serão assuntos trazidos para análise e discussão.

5.2.1 Produções discursivas de “bom aluno”, sob as perspectivas dos professores generalistas dos projetos

Lançamos uma questão aos participantes da pesquisa sobre o “bom aluno”. Ao elaborar essa questão, inicialmente, pensamos em solicitar também quais conceituações sobre esse tema são assumidas pelos professores participantes. Após algumas reflexões, a conclusão a que chegamos foi que se correríamos o risco de aguardar as respostas, pois os próprios resultados falariam por si. Afinal, a produção discursiva do que seja “bom aluno” é algo instituído e envolve um “código de conduta” que já se tornou estrutural e que se apresenta como artefato de governamentalidade e controle, conceitos trazidos da teorização foucaultiana. Recorrendo a Ball, Maguire e Braun (2016), esse perfil envolve motivação, altas expectativas acadêmicas, complacência, postura não desafiadora e que, naturalmente, investem nos estudos para alcançar altos desempenhos.

Tabela 16 – Porcentagem de alunos que se aproxima do perfil de “bom aluno”

Porcentagem “Bom Aluno” na turma	Quantidade de professores	Porcentagem
Menos de 40%	9	42,9%
Entre 40% e 60%	7	33,3%
Entre 60% e 80%	4	19%
Mais de 80%	1	4,8%

Fonte: Proped-UERJ: Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

Analisando os resultados expostos na Tabela 16, percebemos que, praticamente metade dos professores participantes acredita que menos de 40% dos seus alunos apresenta uma aproximação com o perfil produzido de “bom aluno”.

Essa produção discursiva de “bom aluno” está intimamente ligada ao discurso de “bom professor” e do papel da escola. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016)

Fazer com que as crianças e os alunos se comportem de uma maneira positiva e reflexiva nas escolas é uma parte fundamental no papel do professor. Professores experientes, que têm uma “prática disciplinar” quase sem esforço, podem sentir que outros objetivos têm prioridade. Mas, em última instância, manter o controle supera todo o resto. (p. 169)

No entanto, para melhor compreender a importância dessa resposta, a que se considerar que é preciso ter em mente as experiências de reprovação e o histórico de repetência desses alunos e o fato de que, conceitualmente, os parâmetros de avaliação apresentados pelos professores são associados subjetividade do docente. Muitos alunos reprovados têm o mau desempenho associado a vários fatores. No entanto, já se pode adiantar aqui que um desses fatores é a indisciplina, indicador mais comum entre os meninos do que entre as meninas.

Recorrendo novamente ao aporte de Coimbra (2008), lembramos que a reprovação é o resultado obtido a partir de um processo avaliativo em que o estudante não se habilitou para dar sequência aos seus estudos escolares na série/ciclo posterior àquele em que o estudante está. Em outras palavras, a reprovação carrega em si um sentido excludente e demarcador de fracasso por parte do estudante, no qual se demonstra que o estudante reprovado não se adequou as regras escolares e, por conseguinte, não conseguiu se adequar ao processo avaliativo.

Já a repetência aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente. (AGUILAR JUNIOR, 2019).

De acordo com Carvalho (2009), em pesquisa na qual a autora associa avaliação escolar a gênero e raça, fica claro que os professores da rede municipal, ao utilizarem uma mesma categoria ou parâmetro para ambos os gêneros, para cada um deles a significação é diferente. Por exemplo, nessa pesquisa, o termo apatia recebe diferentes significados quando aplicado aos gêneros. Quando aplicado ao gênero feminino, apatia aparece atrelada à submissão e obediência. Quando aplicado ao gênero masculino, o mesmo termo é associado a desleixo, descompromisso e desinteresse.

Segundo Tibães (2020), em pesquisa realizada para apontamento do perfil de composição das turmas, a partir do acompanhamento dos Projetos Cariocas I e II da 4ª CRE, foi possível perceber que há um fenômeno de masculinização da distorção idade/ano de escolaridade.

Tabela 17 – Atendimento por gênero na 4ª CRE

Gênero Alunos	Matriculados	Percentual
Feminino	1137	40,80%
Masculino	1693	59,20%
Total	2770	100%

Fonte: TIBÃES, V.C; TIBÃES, F.C. A masculinização do fracasso.

Ou seja, quase 60% dos alunos matriculados nas turmas de correção de fluxo de uma regional, especificamente, são do gênero masculino. Visualizamos uma diferença de 508 alunos do gênero masculino a mais do que do gênero feminino. O que talvez explique esse resultado trazido pelos participantes. Ainda que conscientes do histórico da composição dessas turmas, boa parte dos professores segue o padrão de conceituação do que seja um “bom aluno”

5.2.2. Trajetórias escolares

A trajetória escolar dos alunos anterior ao seu ingresso em uma turma de projetos, como já afirmado em vários momentos, envolve processos de reprovação/repetência, fracasso e evasão. Diante disso, pensamos em trabalhar com a hipótese de prognóstico na pesquisa.

Perguntados quanto suas opiniões em relação às próximas etapas de conclusão realizadas pelos alunos, os participantes responderam da seguinte forma:

Tabela 18 – Prognóstico das trajetórias escolares dos alunos segundo os professores participantes

Docentes acreditam que	Quantidade de respostas:			Poucos alunos
	Quase todos	Pouco mais da metade	Pouco menos da metade	
seus alunos concluirão o Ensino Fundamental	19	2	0	0
seus alunos concluirão o Ensino Médio	2	11	8	0
seus alunos entrarão para a Universidade	0	2	7	12

Fonte: Proped-UERJ; Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

Os dados da Tabela 18 possibilitam inferir sobre vários aspectos. É quase unanimidade a concordância dos professores com a conclusão de seus alunos em relação ao Ensino Fundamental. Isso se deve a dois fatores: o primeiro está relacionado com a confiança no próprio trabalho desenvolvido nos projetos, visto ser recorrente a satisfação dos professores com a própria atuação e traduções da política de correção de fluxo nas escolas. O segundo está relacionado com a turma de atuação de cada participante. Como já informado anteriormente, 14 dentre o total de participantes, atuam em turmas de Carioca II. Ou seja, refere-se à aglutinação do 8º e 9º anos de escolaridade. Sendo assim, a responsabilidade dos processos avaliativos está sobre o participante declarante, que se sente seguro para opinar quanto ao processo de aprovação e seguida de fluxo desses alunos. Logo, maior tranquilidade em prever a conclusão do Ensino Fundamental.

Quando o prognóstico passa a ser em relação ao ensino Médio, percebe-se uma diferença significativa em relação ao quantitativo positivo. Apenas dois professores acreditam que seus alunos concluirão o Ensino Médio. Outros 19 profissionais preferem ficar numa área de maior conforto: um pouco mais ou um pouco menos da metade da turma.

Ao se tratar do Ensino Superior, os participantes demonstram claramente opiniões pessimistas. Os mesmos 19 professores acreditam que menos da metade ou muito poucos alunos chegarão à universidade. Essa opinião nos leva a concluir que, ainda que desenvolvendo um trabalho diferenciado, para uma turma de alunos diferenciados, os professores não acreditam que a trajetória acadêmica de seus alunos se prolongará por muito tempo. Acreditamos que tais opiniões possam estar relacionadas com as características socioeconômicas e até mesmo com as dificuldades de acesso ao ensino superior ainda muito vigente em nosso país.

Entretanto, como afirmado na fundamentação desta dissertação, é possível perceber que existe um processo afastamento dos professores e da escola pelo fracasso escolar gerado pelas práticas de avaliação. Acrescentamos ainda que as produções discursivas que transitam pelas escolas pretendem formar a subjetividade do “bom aluno”. Indo além disso, a responsabilidade pelo insucesso dos alunos, pela evasão, pela reprovação ou pela ocorrência dos que não conseguem alcançar trajetórias acadêmicas longas e de sucesso recai sobre o próprio aluno.

5.2.3 Motivos que explicam as dificuldades de aprendizagem dos alunos

Por sua própria concepção, turmas de projetos apresentam características muito específicas. Mais ainda, se considerarmos as turmas alocadas em unidades que atendem às comunidades do Rio de Janeiro, como é o caso das envolvidas na pesquisa. Uma dessas características diz respeito às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos que os próprios professores regentes relatam encontrar no decorrer da atuação.

A partir das experiências profissionais no acompanhamento de turmas de projetos no âmbito regional, foram enumerados alguns dos motivos trazidos de forma mais recorrente pelos professores regentes para explicar as dificuldades de aprendizagem e os baixos rendimentos dos alunos de suas turmas, quando da participação desses profissionais nas formações.

Tabela 19 – Motivos que podem explicar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, segundo os professores participantes

	Concordam	Discordam
São localizadas na escola devido à carência de infraestrutura física e/ou pedagógica.	5	16
Estão relacionadas ao currículo, considerado “essencializado”.	5	16
São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	6	15
Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais, tornando-se pouco atrativa para os alunos de projeto.	3	18
Estão relacionadas com a maturidade dos alunos.	12	9
Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	1	20
São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.	9	12
Estão relacionadas com as situações de violência vivenciadas cotidianamente pela comunidade atendida pela unidade escolar.	17	4
São decorrentes do meio social em que o aluno vive.	16	5
São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	11	10
Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	20	1
Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	16	5
Estão vinculadas à baixa autoestima dos alunos.	20	1

Fonte: Proped-UERJ: Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

Dois desses motivos elencados foi unanimidade na concordância dos professores. Para os participantes envolvidos na pesquisa as dificuldades dos alunos quanto à aprendizagem estão relacionadas a: falta de assistência e acompanhamento das famílias nos deveres de casa e baixa autoestima dos alunos. Esta resposta reforça a ideia que a literatura já aponta (ORTIGÃO, 2006; FRANCO, ORTIGÃO e ALVES, 2007; BONAMINO, AGUIAR e VIANA, 2012; PEREIRA, 2012; LOUZANO, 2013; ORTIGÃO e AGUIAR, 2013;

FRANCESCHINI, MIRANDA-RIBEIRO e GOMES, 2016; ANDRADE, BRANDÃO e MARTINS, 2017; AGUILAR JÚNIOR e ORTIGÃO, 2018), de que o baixo envolvimento familiar com os estudos implica baixo interesse por parte do estudante e baixo aproveitamento.

É curioso perceber no que tange às questões acerca da desigualdade da família, metade dos docentes afirma que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes estejam relacionadas à aspectos culturais de suas famílias; a outra metade, no entanto, discorda dessa afirmativa.

Em torno de 75% dos participantes discordam que as dificuldades dos alunos possam estar associadas a situações de carência na infraestrutura das escolas, na “essencialização” do currículo dos projetos ou na possibilidade de as escolas representarem um ambiente de insegurança física. Mais de 85% também discordam que as escolas ofereçam poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais, tornando-se pouco atrativa para os alunos de projeto. Pelo contrário, nas comunidades atendidas, o espaço escolar é visto como uma oportunidade de valor agregado e desenvolvimento pessoal dos alunos.

Mais da metade dos professores acredita que um fator importante seja a maturidade dos alunos, visto que dentre eles, doze acreditam que os alunos não apresentam a maturidade esperada. Ou seja, há uma recorrência em responsabilizar o próprio aluno quanto ao fracasso, seja apontando atitudes ou características individuais trazidas por eles.

No que diz respeito à rotina de trabalho docente, quase todos os professores envolvidos, precisamente 20, discordam que a sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificulta o planejamento e o preparo das aulas. De certa forma, compreendemos esse posicionamento dos envolvidos considerando que, apesar de serem estatutários contratados como Professor I, devendo atuar naturalmente em turmas regulares através de tempo-aula, especificamente este grupo, exerce suas funções em apenas uma turma, recebendo uma complementação salarial através do vínculo de dupla-regência. Rememorando que, a idealização da política prevê a garantia de um turno de planejamento para os atuantes. Na prática, esse planejamento acontece nos horários de atividades diversificadas. Na falta desses professores diversificados, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte, os professores generalistas assumem a turma e o planejamento é postergado.

Cerca de 75% dos envolvidos relatam concordar com as situações de violência vivenciadas cotidianamente pela comunidade atendida pela unidade escolar e que o meio social no qual o aluno vive podem sim influenciar nas questões de aprendizagem dos educandos. Apesar da Prefeitura do Rio ter tentado um acordo com o Governo do Estado para que a Polícia Militar evitasse realizar incursões nas comunidades em horário de entrada e/ou

saída das escolas e ainda em horário geral de funcionamento das unidades, ainda não é possível dizer que tal acordo está sendo atendido. O que se presencia é a realização de operações policiais, tanto por terra quanto com o apoio de aeronaves da instituição em diversos horários do dia. Situação que expõe alunos e professores à uma condição de vulnerabilidade e causa uma série de conseqüência. Dificuldades de aprendizagem seria apenas uma parcela dessas conseqüências.

Ou seja, faz-se importante ressaltar aqui a questão dos contextos trazidos por Ball, Maguire e Braun (2016), mas precisamente quando abordam os contextos situados, que se relacionam com a localidade na qual a escola está inserida, assim como com a sua história. A saber que tais fatores interferem na atuação das políticas. Nas palavras dos autores, “a política cria contextos, mas o contexto também precede a política.” (p. 36)

Por fim, a mesma porcentagem de participantes, ou seja, cerca de 75% acreditam que o desinteresse e a falta de esforço por parte dos próprios alunos é um fator dificultador, fator que demanda maior necessidade de que os professores sejam criativos e motivados enquanto atuam.

Quanto à questão do interesse do aluno, segundo Aguilar Junior (2019) os discursos mestres construídos pelos atores das políticas de avaliação encenadas circulam em torno da idéia de que a reprovação é um dispositivo necessário nas práticas avaliativas para que se possa governar as subjetividades dos estudantes e, assim, levá-los à dedicação e ao interesse pelos estudos. No entanto, as turmas de correção de fluxo são compostas em sua unanimidade por alunos com histórico de reprovação de pelo menos dois anos. Passar pelo processo de reprovação não desenvolveu interesse nem colaborou para que os alunos quisessem se esforçar mais para aprender melhor, quando da análise das respostas dos professores participantes.

Essa análise nos remete a afirmação de que a reprovação é um desserviço pedagógico (idem). Em outras palavras, a reprovação resulta em falta de motivação por parte dos alunos, pode levar a evasão escolar e certamente à condição distorção vivenciada pelos alunos dos projetos.

5.2.4 Traduções para melhoria da aprendizagem dos alunos

A temática das ações propostas para melhoria da aprendizagem dos alunos foi abordada na pesquisa considerando-se duas direções. A primeira apontando para as ações diversificadas elaboradas pelos professores regentes de forma atender as particularidades e desenvolvimento de cada aluno, algo que a própria rede denomina como sendo um Plano Pedagógico Individualizado (PPI). A segunda, apontando para a direção de como os professores vêem as propostas de ação de recuperação paralela contidas na idealização dos projetos, como esses professores traduzem essas propostas e como eles consideram ser o nível de eficiência dessas propostas.

Quanto às práticas dos professores, Aguilar Júnior (2019, p 127) afirma que “os professores oscilam, portanto, entre dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles”. Esta escolha não se dá de forma completamente consciente, e é influenciada pelo contexto institucional e a forma como a política circula entre os diversos atores (os artefatos utilizados para disseminar a política).

De acordo com as normativas orientadoras da política de avaliação na rede, o PPI deve ser elaborado para todos os alunos que, ao final do bimestre, apresentarem um conceito global relativo ao que se considera “insuficiente” quanto aos critérios estabelecidos nos parâmetros de avaliação. Fazendo parte do rol de documentos atinentes à avaliação escolar, o objetivo deste plano é registrar as dificuldades apresentadas pelos alunos, as estratégias que seriam as mais apropriadas para que o aluno avance na aprendizagem, assim como o nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra. A idealização desse documento é pautada no intuito de superar lacunas no processo de aprendizagem, de modo que os alunos tenham possibilidade de alcançar níveis satisfatórios nos processos avaliativos do percurso pedagógico.

Ao analisar respostas trazidas pelos participantes quanto as ações e estratégias incluídas no PPI, foi possível perceber que eles seguem três linhas distintas de atuação para melhorar a aprendizagem dos alunos. Pouco mais de 50% dos respondentes, precisamente 11, trouxeram respostas relacionadas com aumento de carga de exercícios, inclusão de atividades de monitoria entre os alunos, reelaboração de atividades sobre os temas já abordados, utilização de recursos diferenciados daqueles utilizados no decorrer do bimestre, uso de jogos pedagógicos e tecnologia, trabalhos em grupo.

“Ênfase em exercícios de matemática (vídeo aula); estímulo à leitura e interpretação de texto, bem como produção de pequenos textos.” (Professor 7)

“Mais exercícios além de reforço nas explicações.” (Professor 8)

“Quando possível, elaborar as atividades com o mesmo tema, mas com níveis de dificuldade distintos; buscar organizar os alunos da turma em grupos, de acordo com o grau das dificuldades apresentadas em sala. Preparar atividades diferenciadas para esses alunos, enviadas para serem feitas em casa, informando aos pais/ responsáveis (através de reuniões e grupos de WhatsApp), que estimulem os alunos na execução destas tarefas.” (Professor 11)

“Alguns jogos pedagógicos, internet, aulas atrativas com muitas brincadeiras e bom humor.” (Professor 2)

A segunda linha que se apresentou nas respostas é mais voltada para uma aproximação com as famílias dos alunos. Como já foi lido em outras respostas dos professores, uma das preocupações que ocorrem durante a atuação docente está relacionada com a busca pela aproximação das famílias, ao passo que também denotam certa responsabilização dessas famílias quanto ao insucesso relacionado ao desempenho e às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

“Estimular a família a ser parceira nesse processo de estímulo e reforço escolar.” (Professor 17)

“Conversa com os responsáveis e atividades de recuperação.” (Professor 13)

“Sempre busco conversar com a família, na tentativa de um suporte maior. Conversar com o aluno para tentar descobrir o porquê das dificuldades.” (Professor 5)

“Agendar atendimento com o responsável do aluno, a fim de trocar informações acerca das causas das dificuldades que o aluno possui, bem como estimular a família a ser parceira nesse processo de estímulo e reforço escolar.” (Professor 17)

O que se nota é que a participação da família é um fator considerado muito importante para a atuação dos professores nessas classes e para o avanço dos alunos. De acordo com

Ortigão (2006, p. 12), os alunos provenientes de famílias que se interessam mais pelos assuntos relativos à sua escolarização apresentam menos chance de reprovação se comparados com aqueles outros estudantes cujas famílias não se envolvem tanto com os assuntos da escolarização, como participação das reuniões escolares, cobrança e acompanhamento do rendimento escolar e das atividades de casa (dever de casa) etc. No que diz respeito a relação família-aluno, os estudantes que apresentam uma relação satisfatória com sua família, sem conflitos e com mais diálogo, têm menos risco de serem reprovados (ORTIGÃO, 2006, p. 13), essas afirmações dialogam com a literatura e fundamenta a questão do desempenho dos alunos.

Por fim, a terceira linha presente nas respostas é voltada para o trabalho socioemocional e afetivo com os alunos. Considerando o perfil de baixa autoestima, alguns profissionais optam por desenvolver ações de conscientização e vínculo afetivo, a fim de atingir numa perspectiva emocional.

“Estímulo a sonhar e acreditar que com planejamento seus objetivos podem ser alcançados, uso de textos e vídeos que mostram ser possível vencer as adversidades.” (Professor 4)

“Maior apoio e atenção, muito diálogo, atividades complementares.” (Professor 6)

“Tento fazer o aluno se conscientizar de que precisa estudar mais, prestar mais atenção às aulas e fazer as atividades de recuperação.” (Professor 10)

No que diz respeito às propostas de recuperação paralela incluídas nos projetos, foram realizados alguns apontamentos. Iniciando com as Novas Oportunidades de Aprendizagem (NOA), entendendo que essa ação se refere a uma revisão de conteúdos realizada ao final de cada bimestre com os alunos que apresentam rendimento insatisfatório, depois da qual o aluno tem a oportunidade de realizar novas atividades avaliativas com o objetivo de dirimir a lacuna que se apresentava no processo de aprendizagem.

“NOA - Novas oportunidades de aprendizagem, que dão ao aluno a chance de rever o conteúdo de uma outra forma.” (Professor 15)

“Há um retorno positivo da participação e esforço deles durante a aplicação de NOAS.” (Professor 17)

Outros apontamentos quanto ao tema foram realizados no que tange a perspectiva metodológica. Os profissionais demonstram acreditar que a própria organização dos projetos, em si já contribui para facilitar e melhorar a aprendizagem dos alunos.

“Acho que a metodologia do projeto desenvolve bastante a socialização, autoestima do aluno e até uma autonomia maior deste, possibilitando uma melhora acentuada deste aluno durante as aulas, no que diz respeito ao interesse, participação, entendimento das aulas, o aluno vai se transformando ao longo das aulas e isso torna se muito gratificante para o professor. E é muito importante para o professor do projeto ter um novo olhar para cada aluno em sua sala. E sempre respeitando o e mantendo um bom diálogo com esse aluno.” (Professor 3)

“A partir do que aprendi como professor de projeto nos últimos dez anos, considero que todas as ações que compõem as metodologias propostas pelos projetos de correção de fluxo ampliam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Eu utilizo tudo o que tenho aprendido nos cursos de formação (sejam os promovidos pela SME carioca, sejam os promovidos pelas instruções parceiras). É importante deixar claro que algumas ações funcionam mais com algumas turmas que com outras, mas sempre aproveitamos todas.” (Professor 16)

O depoimento deste último professor demonstra claramente a eficiência do investimento na formação continuado dos professores. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), os autores compreendem a oferta de formação continuada como um fenômeno de estabelecimento de um sistema de regulação da educação que estabelece os vínculos entre as salas de aula e os padrões macro, em que os sujeitos para se tornarem atuantes carecem de um processo de treinamento para a correção de suas ações, é a produção de corpos educados e mentes “produtivas”. Para além dos usos e da manutenção metodológica, esse depoimento nos leva a refletir sobre esse sentimento de sentir-se apoiado que este participante traz em suas palavras, denotando que esse tipo de investimento está alcançando seus objetivos.

Outros dois apontamentos realizados nas respostas dos participantes foram a presença de processos de autoavaliação desenvolvidos com os alunos e a organização curricular sob uma perspectiva interdisciplinar. Foram abordagens menos recorrentes. No entanto, foram presentes e apresentam um caráter bastante complexo demandando reflexão. Segundo os envolvidos, esses processos são possíveis quando da organização da turma em equipes, sendo um de seus passos. Ao se autoavaliarem, os alunos têm a possibilidade de reescrita, retomada de processos e de amadurecimento.

5.3 E a Avaliação?

Ao longo da pesquisa buscou-se compreender as relações entre as políticas de avaliação e de correção de fluxo presentes na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, numa perspectiva de interface. Nesta seção, abordaremos as interpretações que acontecem no contexto da prática e como os professores dos projetos lidam com os textos políticos para efetivar os processos avaliativos com seus alunos, como e quando ocorrem os espaços de discussão, assim como instrumentos utilizados e responsabilidades assumidas.

5.3.1 Espaços de discussão sobre avaliação: artefatos da política

O processo de tradução ou atuação da política envolve a compreensão por parte dos envolvidos quanto ao posicionamento diante de circunstâncias particulares. Isso é definido de maneira compartilhada e coletiva por esses diferentes elementos. Diante disso, reuniões pedagógicas, planejamentos coletivos, centros de estudos e outros espaços de discussão são considerados artefatos que vão, de certa forma, buscar manter a governabilidade das políticas na atuação.

Considerando que os processos avaliativos são de suma importância no sentido de tornar-se um meio privilegiado para que os alunos possam aprender mais e melhor (FERNANDES, 2021), vimos necessidade em buscar identificar a existência de espaços de discussão, enquanto artefatos da política, relacionados às concepções de processos e aos instrumentos a serem validados e utilizados no contexto da prática.

Sendo assim, foi perguntado aos professores participantes se eles consideram que, em suas unidades escolares, a equipe gestora proporciona espaços de discussão sobre avaliação. Do total de participantes, 95,2% (20), afirmam que os espaços de discussão são abertos e, em geral acontecem basicamente nas reuniões pedagógicas de planejamento ou centros de estudos. Também é unânime a declaração de que as equipes gestoras são sempre abertas ao diálogo, flexíveis, realizam mediação e bom relacionamento com os docentes.

É relatado ainda que, mesmo diante do cenário de pandemia vivido desde 2020, a gestão dessas unidades escolares tem procurado manter os encontros de discussão envolvendo

vários temas, além da avaliação, de forma remota, através do uso de aplicativos de vídeo conferência.

“Na escola onde leciono, a equipe de gestão proporciona espaços de discussão sobre os processos avaliativos diariamente nos horários complementares dos professores (momento reservado oficialmente para os planejamentos, para as avaliações dos processos de aprendizagem entre os pares e para os consequentes replanejamentos). Além disso, a escola também desenvolve esses momentos de discussão durante a realização e as avaliações dos projetos pedagógicos interdisciplinares (assim como nos Conselhos de Classe e nos Centros de Estudos). Eu considero que proporcionar espaços de discussão sobre avaliação é um dos pontos fortes da equipe de gestão da escola onde leciono (mesmo antes da pandemia de COVID-19, nós já fazíamos essas discussões até nos grupos virtuais).”
(Professor 16)

No entanto, nas respostas dadas pelos professores não fica claro o teor dessas discussões. Corremos o risco de concluir, com base na análise da resposta do Professor 16, que essas discussões giram entorno dos instrumentos e dos parâmetros de avaliação da aprendizagem utilizados na escola, dado o fato de acontecerem em momentos como horários de planejamento e Conselhos de Classe. Acreditamos que temáticas que envolvam concepções de avaliação, por exemplo, não sejam contempladas. Ou seja, concordando com Aguilár Júnior (2019), de modo geral, funciona também como espaço burocrático que precisa produzir conceitos e atas, numa perspectiva de accountability para a SME-RJ e para a população que quiser informações sobre a escola, seu desempenho e rendimento acadêmico.

5.3.2 Instrumentos utilizados para avaliar os alunos e a possibilidade de insubordinação

Quanto aos instrumentos utilizados, a mais recente Resolução de Avaliação nº 261, proposta para o biênio 2020/2021, estabelece que as diretrizes nela contida devam ser adotadas em consonância com as práticas pedagógicas “implementadas” por cada unidade escolar que compõe a Rede Municipal de Ensino. No Art 2º, Parágrafo Único, fica estabelecido que a unidade escolar tem autonomia para gerenciar os processos avaliativos, mantendo coerência com a Resolução. (RIO DE JANEIRO, 2021)

No ano de 2020, os processos avaliativos tiveram início a partir de Avaliações Diagnósticas realizadas no início do ano, elaborados pela própria unidade escolar, respeitando

parâmetros de observação e de habilidades. A partir do resultado obtido nessas avaliações, se dá início ao *continuum* curricular, que conta com as demais práticas avaliativas para seu monitoramento ao longo do ano.

De forma geral, as práticas avaliativas realizadas nas escolas, segundo os textos políticos de avaliação devem: (i) diagnosticar lacunas e avanços na aprendizagem dos alunos; (ii) registrar a evolução da aprendizagem dos alunos; (iii) ampliar o olhar sobre os alunos, de forma inclusiva, para identificar e fomentar seus potenciais; (iiii) promover a ampliação do processo de aprendizagem; (v) ocorrer em diversos formatos de modo a contemplar as diversas formas que os alunos aprendem e demonstram seus saberes; (vi) envolver os alunos na própria avaliação, colocando-o no lugar de protagonista do próprio aprendizado; (vii) contribuir para reelaboração da prática pedagógica dos professores e da unidade escolar a partir dos apontamentos realizados pelos professores e alunos. (RIO DE JANEIRO, 2021, p.2)

O objetivo de perguntar quais são os instrumentos definidos pela escola e utilizados pelos professores para avaliar os alunos, foi o de entender como esses textos políticos vêm sendo interpretados por esses professores, especificamente, os que atuam nas turmas dos Projetos Cariocas I e II.

Após realizar uma análise das respostas dos participantes, é possível afirmar que estas se dividem em dois grupos distintos de recorrência, que vamos classificar como Grupo A e Grupo B de respostas no Quadro 8.

Quadro 8 – Instrumentos, atividades e práticas avaliativas em recorrência.

Grupo A	Grupo B
Provas	Autoavaliação
Testes	Seminários
Trabalhos de pesquisa individuais	Apresentações orais
Apresentação de exercícios realizados no material didático	Jogos Pedagógicos
Provas Externas	Participação nas aulas
Exercícios	Observação em sala de aula

Fonte: Proped-UERJ: Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

Percebe-se que o Grupo A é composto por instrumentos tradicionais de avaliação. Os elementos constantes no Grupo B apresentam aspectos mais próximos a uma lógica que atende mais amplamente tanto aos objetivos e a diversidade de formas que um aluno possa demonstrar sua aprendizagem.

Oliveira e Volotão (2019), em artigo publicado na revista *Perspectivas em Educação* problematizaram a questão dos instrumentos avaliativos, como as prova e teste, sendo assumidos enquanto avaliação. As autoras evidenciam que a ênfase deve estar no tratamento

desses instrumentos, na utilização para a melhoria da aprendizagem ou para a efetivação de um veredito final. Trazem como exemplo:

ao aplicarmos um teste ou uma prova, podemos possibilitar, a partir da correção feita pelo docente com os respectivos *feedbacks* (que possibilitam ao educando visualizar o que necessita melhorar e no que já avançou), um retorno a avaliação realizada pelo aluno, em que cada educando tem a possibilidade de rever seu teste ou sua prova e buscar elementos que possam auxiliá-lo a melhorar suas aprendizagens e, conseqüentemente, suas respostas. Neste processo, a prova e o teste não estão trabalhando em prol da classificação e da rotulação, mas estão sendo utilizados com um viés formativo voltado para as aprendizagens (OLIVEIRA; VOLOTÃO, 2019, p. 79).

Ao mesmo tempo, as autoras sinalizam que, enquanto professores podemos recorrer à utilização de instrumentos como o portfólio e continuarmos embasados por uma lógica classificatória. Ou podemos utilizar os instrumentos avaliativos prova e teste (considerados pelo senso comum enquanto essencialmente somatórios e classificatórios; como se fosse possível definir uma essência para as coisas) e romper com a classificação, hierarquização de saberes e sujeitos sociais. Porém, isto só se torna possível quando tais instrumentos são utilizados de maneira formativa, voltado para a melhoria das aprendizagens, e, ao mesmo tempo, “suavizando o peso histórico que tais instrumentos adquiriram com o tempo” (OLIVEIRA; VOLOTÃO, 2019, p. 79).

Algo que chamou nossa atenção no momento da análise das respostas foi a recorrência de dois aspectos considerados nas práticas avaliativas dos professores: Frequência e Comportamento.

“Assiduidade, participação nas aulas, nos deveres, nos trabalhos em sala e trabalhos em casa, comportamento, pontualidade, desenvolvimento ao longo do ano, faço sempre uma avaliação continuada e vou pontuando inúmeros itens do aluno ao longo do ano.” (Professor 3)

“Participação ativa, frequência, leitura oral, escrita, diferentes tipos de produção para cada conteúdo, progressos em habilidades e competências fruto de observação e acompanhamento além de trabalhos individuais e em grupo e provas.” (Professor 4)

“Participação nas atividades, frequência, atividades em grupo, pesquisas, testes, avaliações com consulta.” (Professor 9)

“São diversos os instrumentos: Frequência, execução das atividades em sala de aula e aquelas direcionadas para casa. Participação durante as aulas. Trabalhos individuais e em equipe. Além de testes e provas bimestrais.” (Professor 11)

As respostas dos professores apresentadas nas citações acima demonstram que, apesar de não fazer parte dos textos políticos, frequência e comportamento são aspectos recorrentemente levados em conta na avaliação do aluno no contexto da prática. Entendemos que ambos os aspectos devam ser acompanhados pelos docentes, visto que a própria frequência mínima é exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação para que ocorra a promoção dos alunos ao final do ano. Entretanto, utilizá-la como parâmetro para evolução da aprendizagem é um processo de interpretação, a partir da tomada de decisão que ocorre na escola.

Assim como, também se considerou uma decisão inesperada o fato do comportamento do aluno fazer parte dos parâmetros estabelecidos pelos professores e validados pelas escolas. Sendo assim, um aluno que apresente um comportamento mais agitado ou de enfrentamento terá sua avaliação realizada sob bases diferenciadas se comparado a um aluno mais contido ou obediente. O aluno que apresentar-se, no aspecto comportamental, distante do que o professor estabeleceu como ideal de comportamento aceitável, também será prejudicado.

A partir dessas considerações, perguntamos aos professores regentes se, no caso de terem a possibilidade de sugerirem modificações, tanto nas concepções avaliativas, quanto nos instrumentos validados pelas unidades escolas onde atuam, quais seriam então suas propostas. As devolutivas trouxeram alguns apontamentos circunstanciais, nos quais as avaliações tornam-se o centro da política curricular e de promoção como,

“Que as avaliações focassem nos temas primordiais para esses alunos.”
(Professor 20)

“O fim da avaliação bimestral da rede, porque ela produz insegurança e medo de reprovação.” (Professor 15)

Entretanto, nenhum envolvido discordou ou declarou algum tipo de insatisfação com a política de avaliação adotada pela Rede Municipal de Ensino, nem com os instrumentos validados na prática em suas unidades. Muito pelo contrário, as declarações são relacionadas com a afirmação da coerência nos processos.

Isso pode ser entendido como sendo um sentimento de autonomia e poder manifestados pelos professores denotados na produção discursiva de “bom professor”, em que os professores entendem que o poder decisório em relação à trajetória do aluno, escolhendo pela aprovação ou pela reprovação do mesmo, indica que as práticas avaliativas ainda estão

muito próximas da relação de governabilidade da projeção de futuro dos alunos, no qual os alunos que não foram “bons alunos” precisam ser reprovados.

5.4 Com quem estamos falando? Caracterização dos professores que participaram da pesquisa

Apresentamos, nesta seção, os docentes que participaram da pesquisa com base em suas autodeclarações ao questionário, trajetórias profissionais e acadêmicas, considerando que todos eles atuam em turmas que atendem a um público bem específico. Ou seja, a alunos que apresentam dois anos ou mais de distorção idade/ano de escolaridade em suas trajetórias escolares, alfabetizados, porém muitos não apresentam fluência de leitura e alguns têm dificuldades em compreender o que está sendo lido.

É importante esclarecer que sete dos participantes são responsáveis pela regência de turmas do Projeto Carioca I, cuja referência é 6º e 7º anos de escolaridade. Os outros, 14 docentes, lecionam em turmas do Projeto Carioca II, cuja referência é 8º e 9º anos de escolaridade.

5.4.1. Como os docentes se autodeclaram?

Quanto à autodeclaração de sexo dos participantes, 17 respondentes se declararam como sendo do sexo feminino, ou seja, 81% dos participantes. Apenas quatro participantes são do sexo masculino. Um percentual de 19%. Algo que talvez já fosse esperado sabendo que a profissão docente, historicamente, é predominantemente feminina.

No que diz respeito às idades, pode-se afirmar que a distribuição fica bem mais inespecífica. As opções de resposta se iniciaram em menos de 24 anos de idade. Entretanto, nenhum participante declarou idades inferiores a 30 (trinta) anos. Vejamos a tabela de distribuição abaixo:

Tabela 20 – Idades dos professores atuantes nos Projetos de Correção de Fluxo em 2019/2020

Idades	Quantidades de Professores	Porcentagem
De 30 a 39 anos.	4	19%
De 40 a 49 anos	10	47,6%
De 50 a 54 anos.	2	9,5%
De 55 anos ou mais	5	23,8

Fonte: Proped-UERJ: Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

Os dados trazidos pela tabela 20 nos levam a pensar, considerando o contato com esses professores ao longo da atuação profissional, que o fato de os professores de projetos declararem enquadrarem-se a partir do campo dos 30 anos, pode significar que atuar nessas turmas demanda certa maturidade para a escolha. Afinal, a adesão desses professores aos projetos tem sido voluntária, posteriormente ratificada pela equipe de gestão regional, desde que o gerenciamento passou a ser exclusivo da SME-RJ. Essa maturidade também pode ser demandada no que diz respeito às escolhas pedagógicas exigidas a este grupamento, levando em conta que a idade dos atuantes possa estar associada a maior experiência profissional.

Aos professores participantes da pesquisa foi pedido que se autodeclarassem em relação a sua cor. Usamos a denominação de cor declarada, de acordo com as recomendações propostas pelo IBGE. Para o Instituto, a autodeclaração está pautada na crença de que a definição de cor vai muito além de características fenotípicas ou genótípicas, envolve uma série de fatores que vão desde questões culturais, regionalidade e contexto socioeconômico.

Sendo assim, como possibilidade de respostas, utilizamos as mesmas do IBGE: branco, pardo, preto, amarelo, indígena. As alternativas amarelo e indígena não foram declaradas por nenhum dos participante.

Tabela 21 – Cor dos professores atuantes nos Projetos de Correção de Fluxo em 2019/2020

Cor	Quantidade	Porcentagem
Branco	7	33,3%
Pardo	6	28,6%
Preto	8	38,1%

Fonte: Proped-UERJ: Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

Os dados da tabela 21 evidenciam que 66,7% se identificam como sendo pardo ou preto. Segundo Souza (2013, p 69-70), o perfil étnico dos professores em exercício docente está proporcionalmente próximo ao perfil da população como um todo. Paralelamente, um estudo realizado pelo DIEESE no ano de 2014, aponta um crescimento progressivo na proporção de negros no corpo docente da educação básica, e a isso atribui duas explicações: i) esse aumento seria reflexo da modificação da configuração social da população em geral; ii) poderia ser resultado também das políticas afirmativas do governo, que estimulam maior parcela da população a se reconhecer como negra.

Em seções anteriores já ficou evidenciado que a cultura da reprovação ainda é valorizada nas escolas da educação básica. Esse argumento é corroborado pelo fato de “[...] a grande maioria dos educadores do ensino fundamental ser branca [...] e do sexo feminino [...], por outro lado, um número expressivo de alunos em classes de reforço, repetentes e que evadem são pretos ou pardos e do sexo masculino” (BARBOSA; CAMPOS; VALENTIM,

2011, p. 455). Isso nos leva a concluir que as diferenças colaboram nos processos de estabelecimentos de parâmetros avaliativos do professor.

5.4.2 Formação acadêmica e Trajetória profissional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabeleceu como requisito mínimo para o professor atuante na educação básica a qualificação “[...] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (Brasil, 1996).

Quanto à formação acadêmica dos participantes da pesquisa o percentual apresentado foi de que 100% possuem curso de graduação completo. Todos os graduados realizaram seus cursos na modalidade presencial. Isso significa dizer que os profissionais atuantes nos projetos do município do Rio de Janeiro estão adequados à normativa. Desse total, 12 ou 57,1% declaram ter realizado o curso em instituição pública federal, seis ou 28,6% realizaram o curso em instituição pública estadual e três ou 14,3% realizaram o curso em uma instituição privada e com recursos próprios. Chama atenção a participação que a universidade pública tem na formação dos professores.

No que diz respeito ao tempo de aquisição do título de graduação, apenas um (4,8%) declarou já estar formado entre 3 e 7 anos. Sete (33,3%) dos respondentes dizem ter concluído a graduação entre 8 e 14 anos. Outros seis (28,6%) declararam a conclusão ter ocorrido entre 15 e 20 anos. Por fim, também sete afirmam já serem formados há mais de 20 anos.

Dentre as áreas de formação desses professores, um afirma ter cursado o Normal Superior. Já oito (38,1%) declaram ter cursado a Licenciatura em Letras e 12 (57,1%) realizaram curso de licenciatura em áreas diversas, envolvendo as demais disciplinas como História, Geografia, Biologia, Educação Física ou Matemática.

Considerando que todos os profissionais participantes são graduados, incluímos no questionário uma pergunta referente à continuidade da formação, o que será possível se visualizar na tabela abaixo:

Tabela 22 – Continuidade de formação dos professores atuantes nos Projetos de Correção de Fluxo em 2019/2020

Curso	Quantidade	Porcentagem
Não fez ou não concluiu	4	19%
Aperfeiçoamento/Atualização - 180h	5	23,8%
Especialização - 360h	11	52,4%
Mestrado	1	4,8%

Fonte: Proped-UERJ: Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

Como se pode ver, 52,4% dos professores envolvidos na pesquisa declaram ter concluído o curso de especialização. Nenhum participante declarou ter cursado ou estar cursando algum curso de pós-graduação em nível de doutorado.

Dentre os professores que declaram ter cursado algum curso de pós-graduação, 15 afirmam que este era voltado para temáticas educacionais diversas. Apenas um participante trouxe a informação de que o curso realizado foi em área específica de educação voltada para a alfabetização.

Outra questão incluída no instrumento tratava da participação em cursos de formação em serviço. Ao todo, 19 (90,5%) dos participantes responderam ter participado de algum curso nessa modalidade nos últimos dois anos. Outros dois, ou 9,5%, relatam não terem participado de nenhuma formação em serviço neste mesmo período. Do total de pessoas que respondeu ter participado, 14 (75%) afirma que quase sempre utiliza dos conhecimentos adquiridos para a melhoria de sua prática em sala de aula. Os outros cinco (25%) afirmam apenas utilizar esses conhecimentos adquiridos eventualmente.

A alta participação dos professores envolvidos na formação contínua em serviço também se deve ao fato dessa modalidade estar incluída no formato dos projetos e ser alvo de apreço das equipes gestoras tanto em nível central quanto em nível meio.

No que diz respeito à trajetória profissional dos envolvidos é importante ressaltar que nos preocupamos em levantar dados relacionados com o a quantidade de anos dedicados à atividade docente em geral, o tempo de atuação em turmas de projetos e com o número de escolas que esses profissionais atuam. A Tabela 23 nos traz elementos relacionados com o tempo de atuação na docência em geral, em diversos anos de escolaridade. Destaca-se que nenhum participante declarou ter menos de seis anos de experiência na área. Algo que nos chama muito a atenção, considerando terem ultrapassado tanto o período de desenvolvimento experiencial, no que tange aspectos subjetivos, quanto também terem ultrapassado o período de estágio probatório, ao nos referirmos aos aspectos administrativos da rede.

Tabela 23 – Experiência docente dos professores Projetos de Correção de Fluxo 2019/2020

Tempo de atuação	Quantidade	Porcentagem
De 6 a 9 anos	2	9,5%
De 10 a 15 anos	7	33,3%
De 15 a 20 anos	7	33,3%
Mais de 20 anos	5	23,8%

Fonte: Proped-UERJ: Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

Faz-se necessário acrescentar que não foi incluído como questionamento aos envolvidos se esses anos de experiência se referiam ao ensino público ou no ensino privado. No entanto, o que é possível afirmar é que todos os envolvidos possuem vínculo estatutário com a Prefeitura Municipal.

Tabela 24 – Tempo permanência na mesma unidade escolar dos professores Projetos de Correção de Fluxo 2019/2020

Tempo de permanência	Quantidade	Porcentagem
Menos de 1 ano	1	4,8%
De 1 a 2 anos	1	4,8%
De 3 a 5 anos	5	23,8%
De 6 a 9 anos	1	4,8%
De 10 a 15 anos	10	47,6%
De 15 a 20 anos	2	9,5%
Mais de 20 anos	1	4,8%

Fonte: Proped-UERJ: Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

A tabela 24 nos traz um dado muito importante que se refere à permanência dos professores envolvidos em suas unidades escolares. 47,6% desses professores lecionam entre 10 e 15 anos numa mesma escola. Se formos analisar a tabela tomando essa quantidade de anos como marco inicial, veremos que 61,9% do total leciona em sua escola há mais de 10 anos chegando a ultrapassar a marca de 20 anos na mesma unidade escolar.

A importância de analisar a permanência dos professores em uma mesma unidade se dá pelo fato de que esse dado pode demonstrar um estabelecimento de vínculo entre os profissionais e a comunidade escolar como um todo. Denota compromisso e satisfação com as atividades exercidas e oferecidas a uma determinada região ou comunidade.

Quanto à experiência em regência de turmas de Projetos de Correção de Fluxo da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, os resultados ficaram muito distribuídos, iniciando-se com aqueles que apresentam apenas 1 anos de experiência, como será possível visualizar na Tabela 25.

Tabela 25 – Experiência em regência de turmas de Projetos de Correção de Fluxo 2019/2020

Tempo de permanência	Quantidade	Porcentagem
De 1 a 2 anos	1	4,8%
De 3 a 5 anos	9	42,9%
De 6 a 9 anos	8	38,1%
De 10 a 15 anos	2	14,3%

Fonte: Proped-UERJ: Pesquisa sobre Políticas de Avaliação e Correção de Fluxo, 2020

A análise da Tabela 25 nos permite concluir que a maior parte dos professores de projetos, ou seja, 95,3% do total, já atuam há no mínimo 3 anos e no máximo 13 anos com esse público, considerando que o ano de 2009 foi o marco inicial desse tipo de oferta. Isso demonstra que há uma persistência desses profissionais quando da atuação. Fato que denota tanto identificação com o público atendido quanto com o formato pedagógico executado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação buscou pesquisar sobre políticas públicas voltadas para o campo da educação, abordando precisamente a interface entre as políticas de avaliação e de correção de fluxo na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A partir da pesquisa que envolveu os tradutores dessas políticas, ou seja, os professores generalistas das turmas dos projetos de correção de fluxo em vigência na rede foram analisados aspectos relacionais entre as políticas, procurando compreender as interpretações ativas que ocorrem nas instituições escolares que oferecem esses projetos, destacando como os profissionais em atuação traduzem e relacionam os textos políticos com a prática.

Realizamos um levantamento documental disponível na própria SME, nos setores da 4ª e da 5ª Coordenadorias Regionais de Educação, nos documentos normativos das políticas e nos materiais utilizados para a formação dos professores em atuação. Esse levantamento deu origem a um mapeamento dos projetos de correção de fluxo e foi realizado em três eixos, a partir de uma análise realizada com a utilização de categorias comuns. Os eixos analisados foram: os projetos elaborados em caráter de realfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em parceria com o Instituto Ayrton Senna, os elaborados em caráter acelerativo para os alunos dos anos finais em parceria com a Fundação Roberto Marinho e os projetos desenvolvidos para os alunos do Fundamental II, sob a administração exclusiva da gestão de nível central da Secretaria Municipal de Educação, organizados posteriormente às ocorrências das parcerias público-privadas. As categorias elencadas foram: Capacitação/Formação de professores, Gerenciamento/acompanhamento dos projetos, material pedagógico, avaliação dos alunos e perfil dos professores.

Tais categorias utilizadas para análise, além de recorrentes na literatura dos projetos e no levantamento documental, podem ser consideradas historicamente como balizadoras dos projetos de correção de fluxo. Ou seja, toda a estrutura, organização e desenvolvimento gira entorno delas numa concepção de dimensões norteadoras e indicadores de resultados.

A pesquisa se deu a partir da aplicação de questionários semiestruturados aos professores regentes (generalistas) dos projetos de correção de fluxo referentes ao Ensino Fundamental II. Ou seja, os chamados Cariocas I e II. Como aporte para a elaboração desse instrumento, recorreremos à abordagem trazida em Babbie (2005), Ortigão (2005) e Oliveira (2021), que indica o norteameto a partir de um quadro de referência conceitual. Também consideramos que essa abordagem permite entender a questão da pesquisa estudada e

estruturar os instrumentos de coleta de dados partindo do que se considera mais relevante para a análise da pesquisa. Tal elaboração objetivou compreender: (a) como os envolvidos interpretam, como os atuantes traduzem e relacionam essas políticas com a prática, (b) as opiniões e percepções sobre as políticas públicas de avaliação e de correção de fluxo na SME-RJ, (c) as perspectivas e a relação entre alunos e docentes, (d) o conhecimento técnico apresentado por esses atores e (e) o perfil dos profissionais que atuam atualmente nos projetos de correção de fluxo.

Realizamos uma análise contextualizada dos projetos oriundos dessas políticas educacionais, considerando que não ocorrem implementações no contexto da prática e sim traduções, de acordo com a participação dos sujeitos atuantes no processo.

Nesse sentido, é trazida a importância da diferenciação entre os termos interpretação e atuação de políticas. Essa diferenciação busca chamar atenção para as iniciativas de compreender as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com as suas demandas de políticas no cotidiano em função de suas realidades situadas e contextuais.

Imprimimos destaque para elementos que muitas vezes são entendidos como secundários na formulação e atuação das políticas, como o papel desempenhado pelos diferentes atores da política, a agência exercida pelos artefatos produzidos para e pelas políticas como os espaços de discussão e reuniões pedagógicas e o contexto situado e específico das unidades escolares envolvidas, considerando suas inserções em comunidades carentes do Rio de Janeiro.

Nessa fase final é possível afirmar que a primeira questão de pesquisa é respondida a partir não só da identificação de que há uma interface entre as políticas de avaliação e de correção de fluxo ao se considerar a valorização da cultura da reprovação ainda muito marcante no município pesquisado. Verifica-se uma tendência de reforço a esta interface e um encadeamento de fenômenos. Ou seja, um fenômeno leva a outro: reprovação gera repetência, a repetência resulta na distorção idade/ano de escolaridade, alunos em situação de defasagem são alocados em classes de correção de fluxo e assim por diante. Corroborando com este cenário está a centralização dos processos avaliativos definindo as demais políticas educacionais, como as políticas curriculares e as próprias políticas voltadas para o fluxo escolar, algo que fica comprovado ao realizarmos o levantamento na literatura e a contextualização histórica da dissertação.

Ficam então as questões de investigação, das quais iniciaremos respondendo “Quais os objetivos e as justificativas para o desenvolvimento dos projetos de correção de fluxo na Rede? De quais demandas eles surgem?” Para responder a estas questões de pesquisa, utiliza-

se o apoio em Fernandes (2021), que afirma ser um ponto negativo gestores utilizarem instrumentos de avaliação em larga escala para basear a idealização de outras políticas educacionais. No entanto, foi exatamente isso que aconteceu no caso do Rio de Janeiro em que, inicialmente, a organização do tempo escolar em ciclos e, em seguida, a utilização das avaliações em larga escala de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, elaboradas por uma organização privada (Instituto Ayrton Senna), determinaram as regras de enturmação e, estrategicamente, para o desvio dos alunos que poderiam vir a apresentar algum tipo de prejuízo quando da obtenção dos resultados de desempenho nas políticas avaliativas em âmbito federal.

Resumidamente, é possível afirmar que objetivos aos quais os projetos alvo dessa pesquisa têm se prestado, têm sido alcançados ao longo do tempo. Ou seja, a primeira fase dos projetos de correção de fluxo tem por objetivo inicial efetivar os processos de alfabetização sob a chancela de organizações privadas, consequentemente, desprofissionalizando os professores atuantes fundamental I do Ensino Fundamental, lhes conferindo a incapacidade de alfabetizar os alunos. Em relação aos alunos do fundamental II, o objetivo inicial foi acelerar a trajetória escolar de alunos que, apesar de alfabetizados, apresentavam um histórico de repetência, de modo a levar esses alunos à conclusão da etapa de ensino. A segunda fase dos projetos nos traz outro objetivo, sendo que este não foi tão colocado em evidência: a estratégia de realização de um desvio dos alunos que poderiam apresentar baixo desempenho nas avaliações em larga escala promovidas pelo Governo Federal, diminuindo a possibilidade de comprometimento quando da composição dos índices gerados e indicadores resultantes desses instrumentos. Já a terceira e mais recente fase dos projetos, que acontece sob o gerenciamento e organização apenas da própria SME-RJ, traz de forma cumulativa os objetivos comuns às fases anteriores, como a intenção de acelerar a finalização do Ensino Fundamental e a estratégia de desvio de alunos. Assim como, também, nos traz outros elementos significativos e pontuais como o reducionismo curricular, realizado a partir do que é chamado de “essencialização” de conteúdos, visão essa que reforça uma concepção utilitária de conhecimento, a preconização da aplicação de uma metodologia específica que envolva aspectos de socialização e do protagonismo juvenil. Desse modo, é inegável a crença nas “receitas de sucesso” responsáveis por levar os estudantes a aprenderem mais e melhor.

Em resposta à exigência do setor de Convênios e Pesquisas da SME-RJ, que solicitou a realização da pesquisa com professores de mais de uma coordenadoria regional, afirmamos que não foi possível identificar expressivas diferenças entre as regionais envolvidas. Percebeu-se que as equipes de gerenciamento de meio atuam em consonância com as normas

e idealizações elaboradas pela gestão do nível central. Também é possível afirmar que o fato de as unidades envolvidas na pesquisa atenderem ou estarem inseridas em comunidades de baixo poder econômico, confere certa proximidade no que se refere à atuação no contexto da prática.

Por fim, a utilização de uma metodologia que envolve atividades que aproximam a organização dos projetos do trabalho colaborativo pode ser visto como um saldo bastante positivo, considerando que a composição dessas turmas é, predominantemente, de alunos com questões de autoestima e crentes na ideologia do fracasso. No entanto, algumas das ações que compõem a parte que é responsabilidade da escola no que diz respeito à tradução e ao poder decisório, ratifica sim e naturaliza a cultura da reprovação. Ou seja, os alunos permanecem sendo responsabilizados pelo próprio fracasso em suas trajetórias. Fortaleço essa afirmação tomando como exemplo a inclusão da frequência e o comportamento do aluno como parâmetros avaliativos dos professores e validados pelas unidades escolares em ambas as coordenadorias. Acrescentando-se ainda a adoção de uma construção discursiva de “bom aluno” a partir de lógica hegemônica, desconsiderando a composição das turmas com características peculiares estabelecidas a partir de um histórico de repetências. Em outras palavras, corroborando assim para a personificação do fracasso.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR JÚNIOR, C. A. *Reprovação e política de avaliação na escola: um estudo na rede pública de Niterói*. Tese 291p. Doutorado em Educação – Programa de Pós - graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=15621. Acesso em 25/05/2020.
- AGUILAR JÚNIOR, C. A.; ORTIGÃO, M. I. R. Análise de risco de reprovação com base nos dados do SAEB 2015 – Algumas evidências. In: ORTIGÃO, M. I. R.; SANTOS, J. R. V. dos. *Avaliação e educação matemática: pesquisas e delineamentos* [livro eletrônico]. Brasília: SBEM, 2020.
- ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: *Em Aberto – Programas de correção de fluxo escolar*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep. v. 17, n. 71, (jan. 2000). Brasília: O Instituto, 2000.
- BABBIE, E. *Métodos de Pesquisas em Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BARBOSA, A. J. G.; CAMPOS, R. A.; VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 28, n. 4, p. 453-46, out./dez. 2011.
- BORGES, V. LOPES, A. C. O político e a política: implicações para a formação docente. In: *CURRÍCULO, política e cultura: Conversas entre Brasil e Portugal*. Curitiba: CRV, 2019.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. Londres: Routledge, 1992
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03
- _____. Ministério da Educação. *Portal do MEC*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=14693:correcao-de-fluxo-escolar-tera-investimento-de-r-78-milhoes>. Acessado em 25/03/2020
- CARVALHO, M. P. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009

CASTRO, E.V. Promoção por Avanços Progressivos e Aceleração de Estudos; velhos ou novos rumos de ensino? In: DALBEN, A.I.L. de F. (Org.). *Avaliação Educacional: memórias, trajetórias e propostas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008

COIMBRA, S. R. S. *Reprovação e Interrupção Escolar: Contribuições para o debate a partir da Análise do Projeto Classes de Aceleração*. 2008. 228p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91150/254511.pdf?Sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em 01/06/2020.

D'ÁVILA, S. M. S. P E. *O programa especial de Ensino Médio (PEEM/PORONGA) como política de correção de fluxo escolar no estado do Acre*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Nota técnica nº 141 de outubro de 2014: Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. São Paulo, 2014a. Disponível em: Acessado em: 01 de maio 2021.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola1. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf>. Acesso em 18/11/2020.

EASTON, D. (Org.). *Modalidades de Análise Política*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

FERNANDES, D. Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.25 - Ahead of print, p.74-90 - *Dossiê - Currículo e Avaliação da Aprendizagem*. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24579/22264>. Acesso em 03/05/2021.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf>. Acesso em: 23/05/2021.

FETZNER, A. *Falas docentes sobre a não aprendizagem escolar nos ciclos*. 2013. 167 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2007.

FRANGELLA, R. C. P.; MENDES, J. C. B. O que é bom resultado? Indagando o sentido de avaliação e suas articulações curriculares. *Avaliação, Política Pública Educ.*, Rio de Janeiro, v.26, n.99, p. 296-315, abril/junho, 2018.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n.1, p.13-28, 2012.

LIMA, M. F. M de. *Correção de Fluxo na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): aspectos da política e as trajetórias dos alunos*. Tese 226p. Doutorado em Educação; Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. orientadora: Cynthia Paes de Carvalho ; co-orientadora: Mariane Campelo Koslinski. – 2016.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. nº 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>. Acesso em 21/05/2021.

_____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, F. S (et. al.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOPES, M. J. S. *Representações sociais da escola elaboradas por alunos que frequentam “salas de aceleração”*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2011.

MAINARDES, J. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. *Entrevista com Stephen J. Ball: Um Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16/11/2020 e 24/04/2021.

MATTOS C. L. G., FERREIRA A. M. G.. Programa Especial Adolescente para alunos de 14 e 15 anos de idade na rede pública municipal do Rio de Janeiro. IN: MATTOS, C. L. G; CASTRO, P.A. *Etnografia e Educação: conceitos e usos* [online] EDUEPB, 2011.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete progressão continuada. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/progressao-continuada/> Acesso em 16/11/2020

OLIVEIRA, A. G. Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses: alguns recortes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 411-442, abr./jun. 2014.

OLIVEIRA, R. L. de. *Percepções sobre avaliação de educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo no CAP-UERJ*. 2021. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

_____; VOLOTAO, G. R. Reflexões sobre currículo e avaliação: as disputas por sentidos e os espaços para a resistência. *Perspectivas em Educação Básica*, v. 3, p. 73, 2019.

ORTIGÃO, M. I. R. *Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais*. Rio de Janeiro. 2005. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

ORTIGÃO, M. I. R. Repetência Escolar e características dos alunos da 8ª série: evidências a partir dos dados do SAEB 2001. In: Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – SIPEMAT. *Anais do Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. Universidade Federal de Pernambuco, 2006. Disponível em <http://www.lematec.net.br/CDS/SIPEMAT06/artigos/ortigao.pdf>. Acesso em: 19/11/2020.

PATTO, M.H.S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, (n. 65).

PEREIRA, G. do N. *Percepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação em Direitos Humanos*. 129f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PEREIRA, T.V. (Des)sedimentar sentidos de avaliação para possibilitar processos de avaliação mais justos e responsáveis. In: ORTIGÃO, M.I.R et al. *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2019.

PEREZ, J. R. R.. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out/dez. 2010.

PRADO, I. G. de A. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. *Revista Em Aberto*, Brasília, v.17, p.49-56, jan 2000. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso: 19/11/2020.

RIO DE JANEIRO. Portaria E/DGED nº 14, de janeiro de 2001. Dispõe sobre a organização de turmas e cria as Classes de Progressão.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação. Indicação N.º 3/2007. Apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro, 29/05/2007. In: Diário Oficial do Rio. Rio de Janeiro, Ano 20, n.59, 14 jun. 2007a, p.23-26.

_____. Resolução nº 946 de abril 2007 da SME. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do rio de janeiro e dá outras providências. 2007 b.

_____. Decreto nº 28.878, de 14 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. 2007c.

_____. Decreto nº 30.340, de 01 de janeiro de 2009 a. Revoga o Decreto 28.878, de 17/12/2007, que cuida da "aprovação automática" no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 10/08/2013.

_____. Plano Estratégico da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro 2009-2012. Disponível em: http://www.riocomovamos.org.br/arq/planejamento_estrategico.pdf. Acesso em: 10/03/2015. 2009 b.

_____. Circular E/SUBE/CED/SME nº 08, de 09 de março de 2009. Dispões sobre o Teste Diagnóstico de Alfabetização. 2009 d.

_____. Resolução SME 1079 de 27 de maio de 2010. Instituiu projetos especiais de correção de fluxo na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e dá outras providências. Publicado no Diário oficial de 28/05/2010b.

_____. Resolução SME nº 1.100 de 10 de outubro de 2010. Altera a organização dos projetos de correção de fluxo na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Publicado no Diário oficial de 11/10/2010c.

_____. Resolução SME 1161 de 10/10/2011 Define projetos estratégicos de correção de fluxo na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial do dia 11 de outubro de 2011.

_____. Resolução SME nº 261 de 28 de abril de 2021. Estabelece as diretrizes para a avaliação escolar na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino, em caráter excepcional, no período de pandemia – Biênio 2020/2021 e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial de 29 de abril de 2021

_____. Portaria E/SUBE/CED nº 10 de 09 de outubro de 2012, publicada no Diário Oficial de 10 de outubro de 2012. Define a enturmação dos alunos para o ano letivo de 2014 e Censo Escolar de 2013.

_____. Portaria E/SUBE/CED nº 13 de 01 de novembro de 2013. publicada no Diário Oficial de 14 de novembro de 2013. Define a enturmação dos alunos para o ano letivo de 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório Anual*, 2017. Rio de Janeiro, 2017. 15p.

RUA, M. G. Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicaspUBLICAS/ processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf>. 2013. Acesso em: 19/02/2021.

SANTOS, J. C. dos. *O gerencialismo no novo modelo de Educação Pública na cidade do Rio de Janeiro (2009/2012): Origens, implantação, resultados e percepções*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, A. A. P. *A dimensão teórico-prática como princípio epistemológico formativo: possibilidades constitutivas da práxis pedagógica na proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí*. 242f. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, C. M. *O Projeto Realphabetização no Município do Rio de Janeiro: a participação dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação*. 2012, 232 f. Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2012

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

TIBÃES, V. C; TIBÃES, F. C. A masculinização do fracasso: um olhar sobre a questão de gênero na educação. In: PAULA, D. G.; MONNERAT, D. M.; CABRAL, M. S.; TREMEL, R. *Direitos Sociais e Políticas Públicas*. Rio de Janeiro: Pembrook Collins, 2020.

APÊNDICE A – Questionário utilizado na pesquisa

1. CRE A QUAL PERTENCE:

(A) 4ª

(B) 5ª

2. TELEFONE PARA CONTATO: _____

3. INDIQUE SE VOCÊ UTILIZA OU NÃO NESTA ESCOLA: (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sim, utilizo.	Não utilizo porque não acho necessário.	Não utilizo porque a escola não tem.
Computadores (alunos)	(A)	(B)	(C)
Internet (em sala de aula)	(A)	(B)	(C)
Vídeos em DVD	(A)	(B)	(C)
Jornais e revistas informativas	(A)	(B)	(C)
Livros de consulta para os professores	(A)	(B)	(C)
Livros de leitura	(A)	(B)	(C)
Livros didáticos	(A)	(B)	(C)
Retroprojektor	(A)	(B)	(C)
Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)
Material Pedagógico da Rede	(A)	(B)	(C)

4. QUANTO VOCÊ CONSIDERA TER CONSEGUIDO DESENVOLVER COM OS ALUNOS SE COMPARADO AO ANO ANTERIOR, QUANDO AINDA ESTÁVAMOS NO PRESENCIAL (COMPARE OS ANOS DE 2020-2019)?

(A) Menos de 40%.

(B) Entre 40% e 60%.

(C) Entre 60% e 80%.

(D) Mais de 80%.

5. COMO VOCÊ AVALIA O(S) MATERIAL(S) DIDÁTICO(S) (CADERNOS DO ALUNO) UTILIZADO(S) POR VOCÊ NA(S) TURMAS DE PROJETO?

(A) Ótimo.

(B) Bom.

(C) Razoável.

(D) Ruim.

6. QUANTOS DOS ALUNOS DA(S) SUA(S) TURMA(S) VOCÊ ACHA QUE (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Quase todos os alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Poucos alunos.	Não sei.
Concluirão o Ensino Fundamental?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Concluirão o Ensino Médio?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

Entrarão para a Universidade?	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
-------------------------------	-----	-----	-----	-----	-----

7. DIANTE DE UMA TURMA COM ALUNOS QUE APRESENTAM HISTÓRICO DE REPETÊNCIA, QUAL PORCENTAGEM VOCÊ MARCARIA PARA DEMONSTRAR MAIOR APROXIMAÇÃO COM O PERFIL DO “BOM ALUNO”?

- (A) Menos de 40%.
- (B) Entre 40% e 60%.
- (C) Entre 60% e 80%.
- (D) Mais de 80%.

8. VOCÊ CONSIDERA QUE, NA UNIDADE NA QUAL LECIONA, A EQUIPE DE GESTÃO PROPORCIONA ESPAÇOS DE DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO? (EM CASO POSITIVO, COMO ESSES MOMENTOS ACONTECEM?)

9. QUAIS INSTRUMENTOS VOCÊ UTILIZA PARA AVALIAR SEUS ALUNOS?

10. QUAIS OS IMPACTOS DOS MÉTODOS CARACTERÍSTICOS DE PROJETOS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE (TRABALHO COM AS EQUIPES)?

PARA O PROFESSOR:

PARA O ALUNO

11. CONSIDERANDO A SUA FORMAÇÃO EM _____, QUAL SERIA A DISCIPLINA QUE VOCÊ TEM MAIS FACILIDADE PARA MINISTRAR AULAS?

12. E A DISCIPLINA QUE VOCÊ TEM MAIS DIFICULDADE?

13. CONSIDERANDO A RESPOSTA DA QUESTÃO ANTERIOR, VOCÊ RECEBE ALGUM APOIO SEJA DA EQUIPE DA SUA ESCOLA OU DA EQUIPE DE GESTÃO DOS PROJETOS A FIM DE SANAR ESSAS DIFICULDADES?

14. AS AFIRMAÇÕES ABAIXO PODEM SER USADAS PARA EXPLICAR ALGUMAS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS. ASSINALE SUA POSIÇÃO, CONSIDERANDO A SITUAÇÃO DOS ALUNOS DA SUA TURMA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concordo	Discordo
São localizadas na escola devido à carência de infra-estrutura física e/ou pedagógica.	(A)	(B)
Estão relacionadas ao currículo, considerado “essencializado”.	(A)	(B)
São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.	(A)	(B)
Encontram-se na escola, que oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais, tornando-se pouco atrativa para os alunos de projeto.	(A)	(B)
Estão relacionadas com a maturidade dos alunos.	(A)	(B)
Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	(A)	(B)
São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.	(A)	(B)
Estão relacionadas com as situações de violência vivenciadas cotidianamente pela comunidade atendida pela unidade escolar.	(A)	(B)
São decorrentes do meio social em que o aluno vive.	(A)	(B)
São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.	(A)	(B)
Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família nos deveres de casa e pesquisas dos alunos.	(A)	(B)
Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.	(A)	(B)
Estão vinculadas à baixa auto-estima dos alunos.	(A)	(B)

15. QUE AÇÕES SÃO PROPOSTAS PARA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES, EM ESPECIAL OS QUE TÊM MAIOR DIFICULDADE COM OS CONTEÚDOS ENSINADOS?

16. QUE AÇÕES VOCÊ CONSIDERA COMO EFICIENTES CONSIDERANDO OS MÉTODOS PROPOSTOS PELOS PROJETOS? (NO SENTIDO DA MELHORIA DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES)

17. QUAIS MODIFICAÇÕES VOCÊ PROPORIA À ATUAÇÃO DOS PROJETOS DE CORREÇÃO DE CORREÇÃO DE FLUXO DA REDE?

18. QUAIS MODIFICAÇÕES VOCÊ PROPORIA AOS PROCESSOS AVALIATIVOS DOS PROJETOS DE CORREÇÃO DE CORREÇÃO DE FLUXO DA REDE?

19. SEXO

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

20. IDADE

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) De 50 a 54 anos.
- (F) 55 anos ou mais.

21. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

22. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO.

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
- (B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
- (C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
- (D) Ensino Superior – Pedagogia.
- (E) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
- (F) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
- (G) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
- (H) Ensino Superior – Outros. _____

23. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

- (A) Há 2 anos ou menos.
- (B) De 3 a 7 anos.
- (C) De 8 a 14 anos.
- (D) De 15 a 20 anos.
- (E) Há mais de 20 anos.

- 24. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVEU O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.**
- (A) Pública federal.
 - (B) Pública estadual.
 - (C) Pública municipal.
 - (D) Privada.
 - (E) Não se aplica.
- 25. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?**
- (A) Presencial.
 - (B) Semi-presencial.
 - (C) A distância.
 - (D) Não se aplica.
- 26. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**
- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
 - (B) Especialização (mínimo de 360 horas).
 - (C) Mestrado.
 - (D) Doutorado.
 - (E) Não fez ou ainda não completei curso de pós-graduação.
- 27. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**
- (A) Educação, enfatizando alfabetização.
 - (B) Educação, enfatizando educação matemática.
 - (C) Educação – outras ênfases. _____
 - (D) Outras áreas que não a Educação.
 - (E) Não se aplica.
- 28. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?**
- (A) Sim.
 - (B) Não. **(Passe para a questão 14).**
- 29. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE QUE VOCÊ CONSIDERA MAIS RELEVANTE DA QUAL PARTICIPOU?**
- (A) Menos de 20 horas.
 - (B) De 21 a 40 horas.
 - (C) De 41 a 80 horas.
 - (D) Mais de 80 horas
- 30. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?**
- (A) Quase sempre.
 - (B) Eventualmente.
 - (C) Quase nunca.
 - (D) Não contribuíram em nada.
- 31. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?**

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

32. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

33. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- (A) Apenas nesta escola. **(Passe para a questão 23).**
- (B) Em 2 escolas.
- (C) Em 3 escolas.
- (D) Em 4 ou mais escolas.

34. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COM REGÊNCIA DE PROJETOS?

- (A) Há menos de 1 ano.
- (B) De 1 a 2 anos.
- (C) De 3 a 5 anos.
- (D) De 6 a 9 anos.
- (E) De 10 a 15 anos.
- (F) De 15 a 20 anos.
- (G) Há mais de 20 anos.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PROPEd
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a), _____

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado “Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede Municipal do Rio de Janeiro”, conduzida por Viviane Chaves Tibães. Este estudo tem por objetivo compreender os processos avaliativos na Rede Municipal do Rio de Janeiro e analisar sua interface com os Projetos de Correção de Fluxo.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Neste estudo os riscos são mínimos e estão relacionados à possibilidade de relembrar momentos vivenciados que representem algum incômodo e/ou constrangimento ao responder algumas perguntas. Novamente, enfatizo que o/a participante poderá interromper a participação ou até mesmo deixar de participar da mesma, sem nenhum prejuízo ao seu bem estar.

A pesquisa se dará através de questionário, realizado através de envio de formulário Google Forms de forma semiestruturada. Ou seja, parte das questões será de múltipla escolha e outra parte de respostas abertas. A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará em gastos pela participação. As entrevistas durarão entre 30 e 45 minutos. Os registros serão guardados sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à participação dos envolvidos e as declarações dadas, considerando o anonimato e o sigilo garantidos. Como benefício dessa pesquisa, poderemos produzir material acadêmico que permita refletir sobre os processos avaliativos desenvolvidos e quanto às práticas metodológicas desenvolvidas nos projetos de correção de fluxo, especificamente, Cariocas I e II, nas unidades escolares.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A utilização destes dados não remeterá à sua identidade e privacidade. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável:

Viviane Chaves Tibães

Rua Rua Debussy, 85 Bloco 3/ apt 202 – Jardim América. CEP: 21.240-450

Tel.: (21) 970267549 – E-mail: vivianechaves1981@gmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar. Autorizo expressamente a utilização da minha imagem e voz, em caráter definitivo e gratuito, constante em fotos e filmagens decorrentes da minha participação no projeto supracitado para fins de tabulação e análise de respostas que originarão publicações e divulgações acadêmicas em aulas, participação em congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, por nome ou qualquer outra forma. Os vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade do pesquisador e sob sua guarda, entretanto tenho o direito de retirar a qualquer momento a minha autorização.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

ANEXO A - Aprovação do projeto de pesquisa do Mestrado pelo Comitê de Ética da UERJ via Plataforma Brasil

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; 								
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP								
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA Título da Pesquisa: Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede Municipal do Rio de Janeiro Pesquisador: Viviane Chaves Tibões Área Temática: Versão: 2 CAAE: 36369220.9.0000.5282 Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ Patrocinador Principal: Financiamento Próprio DADOS DO PARECER Número do Parecer: 4.278.221 Apresentação do Projeto: De acordo com a pesquisadora: "A pesquisa se dará através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de gravações digitais, podendo ter ainda o registro através de equipamentos (câmera, gravador de som, etc.) e que, devido ao cenário pandêmico acontecerão de forma remota, utilizando algum aplicativo de vídeo conferência (Teams, Zoom, Skype, etc). A pesquisa não será remunerada e tampouco implicará em gastos pela participação. As entrevistas durarão entre 30 e 45 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à participação dos envolvidos e as declarações dadas, considerando o anonimato e sigilo garantidos. Como benefício dessa pesquisa, poderemos produzir material acadêmico que permita refletir sobre os processos avaliativos desenvolvidos e quanto às práticas metodológicas desenvolvidas nos projetos de correção de fluxo, especificamente, Cariocas I e II, nas unidades escolares." Objetivo da Pesquisa: De acordo com a pesquisadora: Objetivo Primário: Analisar a interface entre políticas de avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro e projetos de								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2">Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018</td> </tr> <tr> <td>Bairro: Maracanã</td> <td>CEP: 20.550-900</td> </tr> <tr> <td>UF: RJ</td> <td>Município: RIO DE JANEIRO</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (21)2334-2180</td> <td>Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br</td> </tr> </table>	Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018		Bairro: Maracanã	CEP: 20.550-900	UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO	Telefone: (21)2334-2180	Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br
Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. SI 3018								
Bairro: Maracanã	CEP: 20.550-900							
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO							
Telefone: (21)2334-2180	Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br							

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Formulário 4.278.221

correção de fluxo como medida dessas políticas.

Objetivo Secundário:

- Refletir sobre a operação das políticas avaliativas desta Rede de Ensino; (Análise documental)
- Mapear e analisar a trajetória dos projetos de correção de fluxo da Rede Municipal do Rio de Janeiro de 2009 até os dias atuais; (Análise documental)
- Destacar os interesses, influências e necessidades que levam a SME a adotar tais formatos, assim como os deslocamentos de significados e negociações de ações; (entrevistar elementos da 4ª Cre – Gestão do projeto)
- Analisar se os projetos de correção de fluxo, enquanto resultados concepções avaliativas, considerando as políticas de enfrentamento à repetência no município, impactam (nas possibilidades de sentidos: anular, impedir ou resolver) distorção série-idade na visão dos professores regentes das turmas de Carioca I e Carioca II da 4ª crê."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora:

Riscos:

Os riscos são mínimos e estão relacionados a possibilidade de relembrar momentos vivenciados que representem algum "incomôdo" e/ou constrangimento ao responder algumas perguntas. Enfatizo que o/a participante poderá interromper a entrevista ou até mesmo deixar de participar da mesma, sem nenhum prejuízo ao seu bem estar.

Benefícios:

Compreender e, posteriormente, divulgar academicamente os processos avaliativos na Rede Municipal do Rio de Janeiro e analisar sua interface com os Projetos de Correção de Fluxo que atendem a comunidade do Complexo da Maré e ao município como um todo."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com a pesquisadora:

Metodologia Proposta:

A pesquisa se dará através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de gravações digitais, podendo ter ainda o registro através de equipamentos (câmera, gravador de som, etc.) e que, devido ao cenário pandêmico acontecerão de forma remota, utilizando algum aplicativo de vídeo conferência (Teams, Zoom, Skype, etc). A pesquisa não será remunerada e tampouco

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL. E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.550-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: elica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.278.221

implicará em gastos pela participação. As entrevistas durarão entre 30 e 45 minutos. As gravações serão guardadas sob absoluto sigilo por 5 anos e depois deverão ser destruídas. Não há qualquer risco profissional, moral ou ético quanto à participação dos envolvidos e as declarações dadas, considerando o anonimato e o sigilo garantidos. Como benefício dessa pesquisa, poderemos produzir material acadêmico que permita refletir sobre os processos avaliativos desenvolvidos e quanto às práticas metodológicas desenvolvidas nos projetos de correção de fluxo, especificamente, Cariocas I e II, nas unidades escolares.

Metodologia de Análise de Dados:

Tabulação das respostas às perguntas estruturadas e análise das perguntas abertas a partir de recorrências de termos utilizados pelos participantes."

A pesquisa está bem estruturada e o referencial teórico e metodologia estão explicitados, demonstrando aprofundamento e conhecimentos necessários para sua realização.

O projeto pode ser realizado como está apresentado. Diante do exposto e à luz da Resolução CNS nº466/2012 e CNS nº510/2016, o projeto pode ser enquadrado na categoria – APROVADO.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos de apresentação obrigatória foram enviados a este comitê, estando dentro das boas práticas e apresentando todos os dados necessários para a apreciação ética. Tendo sido avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil, as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerando o período de pandemia, pede-se que tão logo seja possível a carta de anuência solicitada seja anexada na Plataforma Brasil uma vez que a mesma não o foi, bastando, por hora, o comprometimento expresso da pesquisadora.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para setembro de 2021. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL. E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: eetica@uerj.br

**UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;**



Continuação do Parecer: 6.278.221

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(s) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 1597516.pdf	25/08/2020 17:39:16		Aceito
Declaração de concordância	Declaração_proprio_punho.pdf	25/08/2020 17:38:45	Viviane Chaves Tibães	Aceito
Outros	DOCUMENTO_CARTA.docx	25/08/2020 17:38:01	Viviane Chaves Tibães	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Execucao.docx	25/08/2020 17:35:44	Viviane Chaves Tibães	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.doc	25/08/2020 17:33:19	Viviane Chaves Tibães	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada.pdf	27/07/2020 18:44:43	Viviane Chaves Tibães	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_apresentacao_uerj.pdf	17/07/2020 18:26:24	Viviane Chaves Tibães	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_Etica.pdf	17/07/2020 18:15:02	Viviane Chaves Tibães	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL. E 3ºand. - SI 3018
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 4.378.221

RIO DE JANEIRO, 15 de Setembro de 2020

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, Bl. E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

ANEXO B – Parecer técnico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Processo nº 07003.414/2020	
Data: 24/07/2020	Fls.:
Rubrica:	

A E/SUBE, segue o parecer técnico com relação à realização da pesquisa acadêmica ora proposta por Viviane Chaves Tibães e intitulada "Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede Municipal do Rio de Janeiro" do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ.

Título da Pesquisa: Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede Municipal do Rio de Janeiro

Pesquisador: Viviane Chaves Tibães

Identificação da Instituição: UERJ

Linha de Pesquisa/Área de conhecimento: Educação

Orientador: Maria Isabel Ramalho Origão

A pesquisa intitulada "Política de Avaliação e Projetos de Correção de Fluxo na Rede Municipal do Rio de Janeiro" tem por objetivo geral analisar a interface entre políticas de avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro e projetos de correção de fluxo como medida dessas políticas. A pesquisadora pretende analisar a interpretação ativa dos profissionais que atuam nas unidades escolares como regentes das turmas de Carioca I e Carioca II, considerando como esses profissionais relacionam os textos políticos com a prática.

O presente estudo focalizará o modo como a Rede Municipal do Rio de Janeiro, especificamente a 4a CRE, operacionaliza a interface entre políticas de avaliação e os projetos de correção de fluxo como medida dessas políticas. A pesquisadora afirma ter como hipótese "que as Políticas de Avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro resultam na reprovação dos estudantes, e têm nos projetos de correção de fluxo uma estratégia para corrigir tal demanda e distorções".

O tema da correção de fluxo será tratado sob o referencial teórico do ciclo de políticas e sob o viés dos resultados das medidas de avaliação. Também indica que Homi Bhabha será fonte para discutir o fato da educação se justificar como Ação Social, assim sendo algo que os autores não têm como controlar efetivamente seus resultados, principalmente ao se considerar os processos de subjetivação propiciados aos envolvidos.

A pesquisa se dará através de entrevistas, que poderão ser registradas com auxílio de gravações digitais, podendo ter ainda o registro através de equipamentos (câmera, gravador de som, etc.) e que, devido ao cenário pandêmico, acontecerão de forma remota. Estão previstos dois grupos: 1) Grupo Gestão: possivelmente dois elementos da Gerência de Educação da 4a CRE responsáveis pela gestão dos Projetos de Correção de Fluxo e Roteiro Escolar; 2) Grupo Docentes das turmas de Projetos Carioca I e II que atendem ao público de alunos da Comunidade do Complexo da Maré.

A pesquisa teve o parecer favorável do Comitê de Ética em 15 de setembro de 2020.

Sobre as questões metodológicas, entendemos que seria pertinente envolver mais uma CRE, ao menos, para ter uma comparação das percepções/dados das entrevistas. A pesquisadora não indica como será realizado o contato com os entrevistados. A Portaria E/SUBE No. 3 de 9 de Janeiro de 2020 indica a viabilidade de questionário via internet, mas não de entrevista on-line.

Além disso, segundo o cronograma enviado pela pesquisadora, a defesa está prevista para novembro, não havendo tempo suficiente para a execução da pesquisa, análise dos dados e escrita da dissertação. Será necessário readequar.

Considerando os elementos expostos acima, entendemos que a pesquisa é relevante e, mediante ao cumprimento das exigências, será feita nova validação pela Gerência de Fomento à Pesquisa e Avaliação Externa.

Rio de Janeiro, 24 de setembro de 2020.

Priscila Matos Resinetti
Priscila Matos Resinetti
Matrícula: 11/256.741-0
Gerente II (GFPAE/EPF)

Marcio da Costa
Marcio da Costa
Matrícula: 53/302.674-7
Diretor Geral da Escola Paulo Freire

ANEXO C – Autorização para Pesquisa na 4ª CRE



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E / 4ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de **VIVIANE CHAVES TIBÃES**, pesquisadora Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, denominado **"POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO"**, processo nº 07/003.414/2020, de acordo com o Parecer Favorável da Plataforma Brasil/UERJ e das Equipes da E/SUBE/CAA e E/EPF.

O objetivo do trabalho é analisar a interface entre políticas de avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro e projetos de correção de fluxo como medida dessas políticas; bem como analisar a interpretação ativa dos profissionais que atuam nas unidades escolares como regentes das turmas de Carioca I e Carioca II, considerando como esses profissionais relacionam os textos políticos com a prática.

A pesquisa fará uso de questionário via internet para os gestores e os professores regentes da EM Josué de Castro, EM Bahia, CIEP Operário Vicente Mariano, EM Lino Martins, EM Milôr Fernandes, EM Clotilde Guimarães – da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (E/4ª CRE).

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 3/2020.

A pesquisa terá validade até janeiro de 2021 e este documento deverá ser entregue na sede da E/ 4ª CRE.

Rio de Janeiro, 4 de novembro de 2020

[Assinatura]

CHARLES WILSON PEREIRA
Arquivo - EPF/EE
Data: 4/11/2020

ANEXO D - Autorização para Pesquisa na 5ª CRE



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E / 5ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de VIVIANE CHAVES TIBÃES, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, denominado "POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E PROJETOS DE CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO", processo nº 07/003.414/2020, de acordo com o Parecer Favorável da Plataforma Brasil/UERJ e das Equipes da E/SUBE/CAA e E/EPF.

O objetivo do trabalho é analisar a interface entre políticas de avaliação da Rede Municipal do Rio de Janeiro e projetos de correção de fluxo como medida dessas políticas; bem como analisar a interpretação ativa dos profissionais que atuam nas unidades escolares como regentes das turmas de Carioca I e Carioca II, considerando como esses profissionais relacionam os textos políticos com a prática.

A pesquisa fará uso de questionário via internet para os gestores e os professores regentes da EM Pará, EM Itália, EM Embalador João Neves da Fontoura, da 5ª Coordenadoria Regional de Educação (E/5ª CRE).

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina da escola e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 3/2020.

A pesquisa terá validade até janeiro de 2021 e este documento deverá ser entregue na sede da E/ 5ª CRE.

Rio de Janeiro, 4 de novembro de 2020



CARLOS WILSON DA SILVA
Ass: Secretária - E/5ª CRE
Data: 12/11/2020